

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky



**Vztahy mezi dětmi v mateřské škole**

**Relationships between children**

Bakalářská práce

Vedoucí práce:	PaedDr. Soňa Kořátková Ph.D.
Autor práce:	Radka Němcová
Studijní obor:	Učitelství pro mateřské školy
Forma studia:	prezenční
Bakalářská práce ukončena:	2012

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Vztahy mezi dětmi v mateřské škole vypracovala pod vedoucího bakalářské práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato bakalářská práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne .....

Podpis .....

Chtěla bych poděkovat paní PaedDr. Soně Koťátkové za odborné vedení mé bakalářské práce. Děkuji paní ředitelce Věře Pácové a učitelkám Gabriele Petráňové, Jitce Svatoňové za umožnění realizace akčního výzkumu v MŠ Příbram.

**Klíčová slova:**

Socializace dítěte

Sociální vztahy

Volná hra

Vazby mezi vrstevníky vznikající při hře

Sociální učení a sociální rozvoj

Dětská skupina

Dítě a ten druhý

**Keywords:**

Socialization of the child

Social relationships

Free game

Emerging links between peers during play

Social learning and social development

Children's group

Child and the other

## **Anotace**

Bakalářská práce „Vztahy mezi dětmi v mateřské škole“ je zaměřená na vývoj potřeby sociálních vztahů u předškolního dítěte. Součástí je získání teoretických informací o sociálních vztazích předškolního období, volné hře a vazbách vznikajících při hře, dětské skupině a vzájemných vztahů obsažených v rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání a poté ověření v praktické části akčním výzkumem, z názorů učitelek, dětí a pozorování, zda se vztahy mezi dětmi proměňují, jaké trvání mají a zda je pomocí her podporující prosociální chování pozitivně podpořit a rozvíjet.

## **Anotation**

Bachelor Thesis “Relationships between children in the kindergarten” is focused on development of social relationships’ need of a preschool-age child. The Thesis deals with theoretical information about relationships in preschool age, free play and bonds resulting from games, children’s group and mutual relationships included in a preschool framework educational programme. An action research in the practical part of the Thesis verifies whether the relationships among children change, how long they are, whether we can support and develop them by games supporting prosocial behaviour. It goes from opinions of teachers, children and own observation.

**Abstrakt:**

Tato bakalářská práce se zaměří na vývoj potřeby sociálních vztahů u předškolního dítěte. Součástí je získání teoretických znalostí o vztazích k rodině a dospělým, sourozencům, vrstevníkům a rozdíly mezi nimi. Dále se zabývá problematikou vztahů a názory na oblíbené dítě, nevhodná přátelství, chování a dítě bez přátel. Jsou uvedeny charakteristické vztahy vznikajících ve volné hře dětí, kde se spontánně projevuje emocionalita a vznik užších vazeb mezi vrstevníky, které vznikají především v kooperativní hře. Věnuje se také dětské skupině jejich pozitivním i negativním znakům heterogenní a homogenní skupiny a vznikem podskupin. Závěr představuje rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání a v oblasti dítě a ten druhý se zaměřením na vzájemné vztahy mezi dětmi.

Praktická část se zabývá zjišťováním akčním průzkumem, jaké vztahy mezi dětmi převažují, co se dětem v mateřské škole líbí a nelíbí a jak ji přijímají. Zda převažují vztahy pozitivně laděné a zda se objevují i negativní a jsou dětskou skupinou dlouhodobě negativně přijímány. Dále se zaměřuje na to, jak učitelky mateřské školy vnímají vztahy mezi dětmi a realizován pedagogických program podporující vztahy mezi dětmi ve třídě mateřské školy, který je reflektován. Na závěr jsou zodpovězené cíle a zobecněné poznatky o dynamice vztahů v dětské skupině u dětí předškolního věku

**Abstract:**

The Thesis is focused on development of social relationships' need of a preschool-age child. The Thesis deals with theoretical information about relationships to a family and adults, siblings, children of the same age and differences among them. It deals with issues of relationships and opinions on a favourite child, inappropriate friendships, behaviour and a child without friends. It declares characteristic relationships resulting from games, when emotionality and bonds among children of the same age show spontaneously. These bonds arise in cooperative games. It deals with a group of children, positive and negative features of age-heterogeneous and age-homogeneous group and development of subgroups. In a final part it introduces preschool framework educational programme and the part "Child and the other" concentrates on mutual relationships among children.

An action research in the practical part of the Thesis finds out what relationships among children prevail, what they like and dislike in a nursery school, how they accept, whether positive or negative relationships prevail, whether the negative ones are adopted by a children's group in the long term. It also concentrates on nursery school teachers' perception of children's relationships. A pedagogical programme supporting relationships among children in a nursery school class is implemented. The final part of the Thesis evaluates goals fulfilment and introduces general pieces of knowledge of dynamics of relationships in a group of pre-school age children.

## OBSAH:

### Úvod

## I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Charakteristika předškolního období
2. Socializace dítěte předškolního věku
  - 2.1 Sociální vztahy v předškolním období
    - 2.1.1 Vztahy k rodině a dospělým
    - 2.1.2 Vztahy k sourozencům
    - 2.1.3 Vztahy mezi vrstevníky
      - 2.1.3.1 Oblíbené dítě
      - 2.1.3.2 Nevhodná přátelství a dítě bez přátel
      - 2.1.3.3 Nevhodná chování dítěte předškolního věku
  - 2.2 Vztahy mezi dětmi a jejich místo v současném výzkumu podle Šulové
3. Volná hra jako zdroj sociálního učení
  - 3.1 Volná hra
    - 3.1.1 Hra dítěte mezi třetím a šestým rokem
      - 3.1.1.1 Vazby mezi vrstevníky vznikající při hře
  - 3.2 Sociální učení a rozvoj předškolního období
  - 3.3 Dětská skupina
    - 3.3.1 Heterogenní skupina
    - 3.3.2 Homogenní skupina
    - 3.3.3 Podskupiny
4. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
  - 4.1 Dítě a ten druhý a jeho základní zaměření na vzájemné vztahy



## II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 Cíl

6 Výzkumné otázky

7 Použité metody

8 Akční výzkum

8.1 Přiblížení dvou sledovaných skupin v mateřské škole

8.2 Dotazník pro učitelky mateřské školy

8.3 Realizace metody pozorování a rozhovoru I.

8.3.1 Pozorování I

8.3.2 Rozhovor I

8.4 Příprava výchovně vzdělávacího programu a jeho realizace

8.5 Realizace metody pozorování a rozhovoru II

8.5.1 Pozorování II

8.5.2 Pozorování II

8.6 Výsledky akčního výzkumu

Závěr

Použitá literatura

Přílohy

## ÚVOD

### Citát:

*„Všechno, co opravdu potřebuji znát o tom, jak žít, co dělat a jak vůbec být, jsem se naučil v mateřské škole.“*

*(Robert L. Fulghum)*

V bakalářské práci jsem se zaměřila na vztahy mezi dětmi navštěvující mateřskou školu. Toto téma mě zaujalo už při pedagogických praxích v mateřské škole, jichž jsem se zúčastnila během mého studia a mohla při nich pozorovat chování a jednání dětí v kolektivu vrstevníků. Podle mého názoru je důležité podporovat u dětí vztahy mezi vrstevníky, jak ve volných, tak i v řízených činnostech. Stejně tak je důležité, aby se učitelky v mateřských školách snažily vnímat vztahy ve skupině.

Mateřská škola má na dítě veliký vliv, protože tu tráví nezanedbatelnou část života. Prostředí mateřské školy je prvním činitelem, který na dítě významně působí poté, co „opouští“ rodinu. Ta sice v předškolním období stále zajišťuje primární socializaci dítěte, avšak i učitelka v mateřské škole je pro děti velmi významným dospělým. Je pro dítě autoritou a může podporovat jeho sociální i citový vývoj. Nejdůležitější jsou však pro předškolní dítě vrstevníci, s nimiž navazuje kontakty. Vznikem a rozvojem potřeby kontaktu s vrstevníkem se potvrzuje jeho zralost.

I přesto, že mezi dětmi vznikají kamarádství často krátkodobá, nahodilá a proměnlivá, pro většinu dětí má navazování vztahů velký význam. Mezi svými vrstevníky se snaží dítě prosadit, rozvíjet vztahy, prožívat blízkost a porozumění. Děti se v souvislosti se svým individuálním rozvojem více zajímají o druhé a vyhledávají je především ke hře. Potřeba partnera ke hře se v předškolním období stále proměňuje, vzájemné vztahy naplňují potřebu dítěte.

V tomto období nevznikají jen ideální vztahy. Můžeme se setkat s nevhodnými přátelstvími, s dítětem bez přátel či s nevhodným chováním dětí k jedinci, kam lze zařadit škádlení, agresivitu či šikanu. Proto by se učitelky v mateřských školách měly vztahy mezi dětmi více zabývat a doplnit si i teoretické znalosti o této problematice. Měly by vnímat, jaké vztahy ve třídě převažují, a snažit se vytvořit prostředí vhodné pro soužití dětí ve skupině.

Cílem mé práce je načerpání teoretických informací o vztazích mezi dětmi předškolního věku, a poté v praktické části ověřit, zda se vztahy mezi dětmi proměňují,

jaké mají trvání a zda je lze pomocí her podporujících prosociální chování pozitivně podpořit a rozvíjet.

Práce je rozdělena do dvou hlavních částí – teoretické a praktické. Část teoretická zahrnuje kapitoly o sociálních vztazích předškolního období, volné hře a vztazích vznikajících při hře, dětské skupině a vzájemných vztazích obsažených v rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. Pro část praktickou jsem zvolila metodu akčního výzkumu, která obsahuje dotazník, pozorování a rozhovor.

## I. TEORETICKÁ ČÁST

### 1 Charakteristika předškolního období

Pedagogický slovník definuje předškolní věk jako „vývojové období dítěte od dovršení třetího roku věku pro vstup do školy, tzn. do dovršení šestého roku života. Hlavní činností předškolního věku je hra. V tomto věkovém období dítě zpravidla navštěvuje mateřskou školu, která je postupně připravuje na vstup do školy. Základem stále zůstává rodinná výchova, na které mateřská škola staví a která napomáhá dalšímu rozvoji dítěte.“ (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., 2003, s. 186)

Pojem předškolní věk chápou autoři odlišně. Liší se hlavně v názoru, jaké věkové období předškolní věk zahrnuje a jak ho autoři pojali.

Říčan (2004) uvádí, že nemůžeme vyjádřit všechno, co toto období obsahuje a čím se odlišuje od jiných období, ale dá se uvažovat o názvu „období, kdy se kladou základy socializace, tj. začlenění člověka do společnosti“. (Říčan, P., 2004, s. 119)

Vágnerová (2000) předškolní období vymezuje jako věk trvající od tří přibližně do šesti let. „Charakteristickým znakem tohoto věku je postupné uvolňování vázanosti na rodinu a rozvoj aktivity, která už není tak samoučelná, umožňuje dítěti, aby se uplatnilo a prosadilo ve vrstevnické skupině.“ (Vágnerová, M., 2000, s. 102)

Podle Langmeiera (2006) je předškolní období v užším slova smyslu „věkem mateřské školy“, ale musíme toto období chápat i z jiných hledisek. Mnoho dětí do mateřské školy nechodí, a tudíž rodinná výchova stále zůstává základem, na kterém mateřská škola dále účelně staví a napomáhá dalšímu rozvoji dítěte.

Dále se také uvádí, že předškolní věk je poslední fází raného dětství, v níž duševní změny nejsou tak bouřlivé jako v předcházejícím období. Rozděluje se podle Čačky (1994) na fázi plnosti (2-4 roky) a fázi vytahování (5-6 let), kdy dítě zpravidla dosahuje již více než metrové výšky. Lépe ovládá jemnou motoriku, dominuje fantazie, racionalita a pojem „já a svět“.

## **2 Socializace dítěte předškolního věku**

Dle pedagogického slovníku bývá socializace definována jako „celoživotní proces, v jehož průběhu si jedinec osvojuje specificky lidské formy chování a jednání, jazyk, poznatky, hodnoty, kulturu a začleňuje se tak do společnosti. Realizuje se hlavně sociálním učením, sociální komunikací a interakcí, i nátlakem.“ (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., 2003, s. 216)

Socializace dítěte předškolního věku je podle Šulové (2003) ovlivněna řadou faktorů. Jedním z nich je i sociokulturní kontext, ve kterém dítě vyrůstá a kde je vychováváno. Vývoj dítěte je začleněn do organizovaného prostředí propojeného systémem kulturních významů společnosti, do které se dítě narodí. Dnešní společnost je silně proměnlivá a charakterizují ji různé společenské procesy. Na rodiče a děti jsou kladeny stále nové požadavky. Kulturně strukturované prostředí je dynamické a podléhá tak neustálým změnám.

Socializace dítěte se obvykle člení do tří etap, které jsou pro nás podle Čápa (2001) velice důležité. V první etapě se dítě identifikuje s matkou a nachází tak stabilitu vztahů ve společnosti. V druhé etapě se dítě snaží osamostatnit, najít své místo v síti sociálních vztahů, v níž se vytváří základ vlastností jedince a jeho hodnot. Ve třetí etapě se pak dítě začleňuje do širších sociálních vztahů a systému sociálních rolí, které nejsou vymezeny pouze životem v rodině, ale vstupem dítěte do dalších sociálních skupin. Socializace se odehrává především v rodině, ve skupině vrstevníků a přátel, prostřednictvím masmédií a vlastních aktivit.

### **2.1 Sociální vztahy v předškolním období**

V předškolním věku se vázanost na rodinu postupně uvolňuje a dítě s přibývajícím věkem není tolik závislé na dospělých.

Socializace probíhá po celý život člověka, ve sledu rozmanitých interakcí jedince s druhými lidmi. Počátky socializace začínají už v novorozeneckém období, kdy interakce s matkou vede během prvního roku života k pokrokům utváření relativně stabilních vztahů s nejbližšími osobami. Dítě si potvrzuje jistotu rodinných vztahů a je schopné navazovat kontakty i s lidmi mimo rodinu, především s vrstevníky. Už po prvním roce se začíná aktivně zajímat o širší rodinu a jednoduchou komunikací nebo

nonverbálně vybízí ke kontaktům. Jiní blízcí kromě rodičů, kteří s dítětem přicházejí do styku, by měli navazovat kontakty s dítětem citlivě a pozvolna, vyjadřovat své sympatie, ale i nastavovat jednoduchá, smysluplná pravidla a omezení.

Předškolní období Langmeier (2006) popisuje jako kritické z důvodu osvojování sociálních kontrol a sociálních rolí. V útlém dětství může dítě dělat víceméně všechno. Nemusí dodržovat tělesnou čistotu, jíst lžičkou, ani hned neuposlechne pokynů rodičů. Teprve postupem času je podrobováno sociálnímu tlaku. Dítě se musí přizpůsobit způsobům, které jsou společensky akceptovány, a chovat se obdobně jako dospělí, a to vzhledem k jeho věku, pohlaví nebo společenskému postavení. Každý dospělý člen společnosti zastává nějaké role: v rodině jako otec, manžel, syn, v zaměstnání jako vedoucí nebo podřízený. Také od dítěte se vyžaduje plnění odlišných rolí doma a v kolektivu dalších dětí.

V předškolním věku se začíná vytvářet symetrický vztah s vrstevníky, jak uvádí Vágnerová (2000) ve své knize. Už v tomto období si jsou vrstevníci rovni a mají podobné kompetence a potřeby.

V pátém a šestém roce dítě důvěřuje dospělým i vrstevníkům. Věří svým rodičům, mělo by v nich mít jistotu a pocit bezpečí. Zvládá již vyhodnocovat reakce druhých ve vztahu k sobě i ke svým nejbližším. Má láskyplný vztah k ostatním lidem, které poznalo ve svém okolí, a vyhledává bližší kamarádské vztahy. (Koťátková, S., 2008)

Dítě postupně získává celou řadu sociálních zkušeností s dospělými i s vrstevníky. Významnou úlohu při rozvoji vztahů nejvíce hrají prožitky a emoce. Jsou důležité pro rozvoj jak mezi dítětem a dospělým, tak mezi dítětem a vrstevníkem.

### 2.1.1 Vztahy k rodině a dospělým

Rodina zůstává i v předškolním období nejvýznamnějším prostředím zajišťujícím primární socializaci dítěte. Dítě si zde osvojuje základní normy chování, s nimiž se postupně ztotožňuje.

Rodina podle Šulové (2003) umožňuje dítěti přirozený a přiměřený vývoj v prvních třech letech života, usnadňuje mu přechod k osamostatňování, dává možnost procvičovat jazyk a vede k postupnému formování vědomí vlastního „Já“, odlišného od ostatních. Poskytuje i základ pro morální citění dítěte. Rodiče slouží dítěti jako model různých rolí, jako vzor, s nímž se identifikují.

Pro předškolní dítě jsou rodiče emociálně významnou autoritou, představují ideál, jemuž se chce ve všech směrech podobat a identifikovat se s nimi. V rámci identifikace dítě nekriticky akceptuje veškeré postoje, hodnoty a projevy rodičů v hotové podobě bez další diferenciaci. Má větší pocit jistoty a bezpečí, a snižuje se tak pocit jeho ohrožení. Ztotožnění se s autoritou posiluje hlavně sebejistotu a zvyšuje sebeúctu. Role rodičů je dítětem považována za velmi důležitou, dítě v nich vidí osobní vzor. (Vágnerová, M., 2000)

Z hlediska vývoje sociálních vztahů je u dětí rozdílný emoční vztah k lidem v blízkém rodinném prostředí, kam patří matka, otec, sourozenci, ale i ve vzdálenějším sociálním prostředí, kde se vyskytují prarodiče, učitelky a kamarádi. Pro dítě může být obtížné zvládnout situaci, kdy se ocitá v mateřské škole a od rodiny mu není tak věnována individuální pozornost.

Obecně platí, *„že bez pomoci dospělého dítě všechny nároky socializace nezvládne. Děti potřebují lásku a nezpodmíněné přijímání, stejně jako hranice, ve kterých se mohou bezpečně pohybovat.“* (Mertin, V., Gillernová, I., 2003, s. 134)

Učitelka mateřské školy je, kromě rodičů a jiných blízkých dospělých, pro děti „velmi významným dospělým“. Je pro dítě autoritou a nepochybuje o ní. Sice nemá s dětmi tak intenzivní vztah jako rodiče, ale může podporovat jeho sociální i citový vývoj. Na rozdíl od rodiny, učitelky působí na dítě odlišně. Pracují se skupinou, kde dítě může být více motivováno, poskytují dětem zcela přirozené prostředí pro srovnávání a různé formy sociálního učení.

Mertin, Gillernová uvádí: „*Děti se od nás učí, ať chceme, nebo nechceme, učí se tím, že jsou s námi, pozorují, jak se vyrovnáváme s různými situacemi: vidí, jak se maminka nebo paní učitelka zlobí, kdy má radost a jak ji projevuje, vnímají, že učitelka se dovede ovládat a nekřičí, když se zlobí, a v klidu vysvětlí, proč takhle ne.*“ (Mertin, V., Gillernová, I., 2003, s. 134)

Pro dítě jsou dospělé osoby nedostupnou konkurencí, s níž nelze soupeřit, ale lze s ní dobře spolupracovat. Sociální vztahy mezi vrstevníky mají jiný charakter než vztahy k dospělým a dítě získává jiné sociální role. „*Dospělý je pro dítě autoritou a jeho role je typická nadřazeností a vyšším statusem.*“ (Vágnerová, M., 2000, s. 130)

### **2.1.2 Vztahy k sourozencům**

Vztahy mezi sourozenci jsou ovlivněny nejvíce věkem a především vývojovou úrovní dětí. I přes různý věk je jednoznačné, že sourozenci jsou pro dítě předškolního věku motivující i formující. Tento vliv má ale také rozdílnou podobu. Zároveň jsou děti mezi sebou jak spojenci, tak i soupeři. Musí se dělit o rodičovskou pozornost, výhody a jejich nároky.

Ve společné hře se sourozenci mezi sebou stávají spojenci, mohou spolu kooperovat a vytvořit si tak jeden pro druhého zajímavější hru. Případně to může být v situaci, když se na ně rodiče zlobí, děti se cítí být v ohrožení a mají ve svém sourozenci oporu a jistotu. Vše záleží na vývojové úrovni a také na věkovém rozdílu mezi sourozenci. Při větším věkovém rozdílu starší dítě svého sourozence motivuje k napodobování a inspiruje v různých činnostech. Pomáhá mu v učení sociálních dovedností a v pochopení bezpečí a jistoty. Svou nadřazenou roli se snaží zvládat a odolávat pokušení zneužívat svého postavení a sourozence ovládat. Vzájemné působení mezi sourozenci podporuje rozvoj sociálního porozumění citům i potřebám jiných lidí.

Kotátková tvrdí, že „*Přítomnost sourozenců v rodině vytváří složitou síť reagování všech zúčastněných. Čím je jich více, tím je vztahová síť komplikovanější, protože nejde jen o kontakty a reakce rodičů na každé jednotlivé dítě, ale o mnohvrstevnaté reakce, které vyjadřují i aktuální vztahy dětí mezi sebou a rodičů s různými výchovnými názory, přístupy a metodami. Tlak na reagování rodičů narůstá,*



*protože potřeby a názory jednotlivých dětí je nutné zpracovávat tady a teď hned a improvizovaně.*“ (Koťátková, S., 2008, s. 39)

Ve velkých rodinách jsou vztahy otevřenější a vztahy mezi sourozenci jsou zde velice důležité. Děti z těchto rodin jsou vztahově zralejší, dokážou se přizpůsobit, prosadit, vysvětlovat a vcítit do prožitku druhého i mu pomoci.

Vzájemný vztah sourozenců také závisí na postoji rodičů, jak se dovedou vcítit do dětí a jak jim sdělují své názory. Vágnerová (2000) mluví o tom, že v předškolním věku dochází i k situaci, kdy dítě nepřijímá novorozeného sourozence. Bojí se o svou pozici v rodině, o lásku a především o pozornost rodičů. Na takové trauma dítě může reagovat neurotickými projevy, které mají svůj základ v neuvědomované potřebě stát se znovu malým a milovaným. Role staršího dítěte se za této situace stává nevýhodná a dítě o ni ztrácí zájem.

### **2.1.3 Vztahy mezi vrstevníky**

Předškolní dítě je schopné postupně a stále kvalitněji navazovat kontakty s vrstevníky.

Vznikem a rozvojem potřeby sociálního kontaktu s vrstevníky se tak potvrzuje jeho zralost. Vrstevnické vztahy mají odlišný charakter než vztahy sourozenecké. Kamaráda si dítě může do jisté míry vybrat samo. Podle Vágnerové (2000) *„kamarád je ten, kdo chce to, co chci já. Na druhé straně děti v této době přijímají i postiženého vrstevníka, ještě si dostatečně nezafixovaly běžné sociální předsudky.“* (Vágnerová, M., 2000, s. 128-129)

Pro dítě je důležité, aby jeho kamarád především uspokojoval jeho potřeby, a proto si často vybírá někoho dost podobného sobě. Jeho výběr záleží také na pohlaví (děti spíše inklinují ke stejnému pohlaví), zevnějšek (dítě má představu, jak mají jeho vrstevníci vypadat), vlastnictví nějakého zajímavého předmětu (hračka, zvíře...) a chování, které spoluurčuje sociální úspěšnost u kamaráda. Lze jmenovat příklad, kdy dítě vlastníci zajímavé zvířátko je sociálně přitažlivější pro své vrstevníky, stejně jako dítě iniciativní a „pohodové“.

V tomto období podle Vágnerové (2000) vznikají kamarádství často krátkodobá, povrchní a proměnlivá. Také se vytvářejí tzv. „dyadické vztahy“, kde si děti vytváří pár,

a třetího ze skupiny vyloučí. V páru spolu vrstevníci lépe spolupracují, komunikují, napodobují se a méně usilují o získání výhod či sebeprosazení. Ke konci období začíná ustupovat egocentrické chování, které spočívá v subjektivním pohledu a tendenci zkreslovat úsudky na základě subjektivních preferencí. Předškolní dítě však navazování vztahů zajímá a pro většinu dětí má velký význam.

Čačka uvádí že: *„Vztahy k druhým dětem zůstávají po celý předškolní věk většinou nahodilé, přelétavé a málo trvalé. Návyky získané ve vzájemné interakci v mateřské škole však mohou být, jsou-li pozitivní, dobrou přípravou na novou situaci ve škole.“* (Čačka, O., 1994, s. 48) Problematikou těchto vztahů mezi dětmi se dále budu zabývat v praktické části své práce. Také se zaměřím na to, zda učitelky i děti mají podobný náhled na problematiku vztahů v mateřské škole.

Mateřská škola v sociální oblasti obohacuje předškolní věk a doplňuje tak rodinnou výchovu. Ve skupině svých vrstevníků se dítě snaží prosadit, rozvíjet vztahy a prožívat blízkost a porozumění. Začínají se také projevovat individuální rozdíly.

I přes uváděnou krátkodobost kamarádkých vztahů v předškolním věku se také ukazuje, že dospělí rádi vzpomínají na kamarády „ze školky“. Dokážou si vzpomenout na to, s kým se kamarádili a co to pro ně znamenalo. (Kořátková, S., 2008)

I já mohu s odstupem času říci, že na dobu strávenou v mateřské škole, kterou jsem navštěvovala, ráda vzpomínám a s některými „dětmi“ jsem stále v kontaktu.

### **2.1.3.1 Oblíbené dítě**

Některé děti se mnohou jevit jako obecně oblíbené celou třídou. Mohou mít s některými kamarády na první pohled jen málo společného, ale tito jedinci mívají i několik důležitých rozlišitelných znaků, jak uvádí Fontana (2010). Především projevují ohledy k druhým. Vzbuzují důvěru, chovají se ke svým vrstevníkům mírumilovně a naplňují skupinové potřeby. Mohou poskytovat druhým povzbuzení a podporu, vnést oživení v různých činnostech, nabídnout zvláštní znalosti v některých oblastech (např. při volné hře, tělesné a výtvarné výchově, aj.) nebo se zastat kamarádů v ohrožení. Tyto děti se často stávají skupinovými vůdci buď celé třídy, nebo určité podskupiny ve třídě. Fontana (2010) dále ve své knize uvádí, že vůdčí osoby bývají schopny svou skupinu „definovat“, rozpoznat a zdůraznit, co ostatní členové skupiny

pocitují jako důležité. Může se na tom podílet i přitažlivý zevnějšek nebo důvěru vzbuzující chování. Důvěrné pocity působí, věnujeme-li někomu své přátelství nebo pozornost, čímž vyvoláváme v daném jedinci pocit, že se určitým způsobem podílíme na jeho statusu. Děti s nadprůměrným intelektem bývají v kolektivu často oblíbené, konflikty nevyhledávají a svou přirozenou autoritou se jim dokážou vyhýbat.

Lze říci, že populární děti bývají přátelské, pozitivně laděné a sociálně zdatnější. Snadno navazují kontakt, udrží rozhovor, jsou schopni respektovat dohodnutá pravidla hry apod. Přátelství s nimi je snadné a příjemné pro všechny. Vytváří se i základ budoucích rolí a určitého sociálního postavení ve skupině. (Vágnerová, M., 2000)

### **2.1.3.2 Nevhodná přátelství a dítě bez přátel**

Můžeme se setkat s dětmi, které si vytvářejí dvojice nebo skupiny. Na ostatní mají ale špatný vliv. Mohou i druhé děti využívat a nabádat je proti ostatním. Učitelky nemohou svým dětem ve třídě kamarády vybírat, proto vznikají mezi dětmi i nevhodná přátelství. Způsob, jak upozornit děti na nevhodná přátelství, je vést je k poznání, že mají navzájem málo společného a z takového přátelství mají jen nevýhody. Učitelka se může snažit posilovat sebejistotu a nezávislost dítěte pro jeho budoucí volbu kamarádů a podporovat tak jeho samostatnost.

Fontana (2010) uvádí, že jsou i případy, kdy některé děti samy žádné kamarádství nenavážou. Mohou projít mateřskou školou i řadou dalších let, kdy mají zkušenost s dětmi ve větším kolektivu, ale i tak se s nikým nesblíží. Tyto děti většinou touží po bližším vztahu, ale je to pouze platonické. Dítě sní o citové vzájemnosti nebo o vedoucí úloze. Takové děti mají stále menší naději navázat trvalejší přátelství, protože ostatní děti o ně nestojí. Dítě bez přátel bývá osamělé, smutné nebo se za každou cenu snaží (i nevhodně) na sebe upozornit. Učitelka by měla v dítěti posilovat jeho sociální dovednosti. Dát mu najevo tu prostou skutečnost, že v očích učitele má stejnou hodnotu jako ostatní děti ve třídě. „*Handicap plachého samotáře*“, jak uvádí Fontana (2010, s. 302), se může s člověkem táhnout až do dospělosti a dělat mu problém jak v přátelství, tak i ve spolupráci mezi lidmi. Aby k tomuto stavu nedocházelo, měl by pedagog se snažit začlenit do kolektivu a dát mu prostor pro jeho názory a činnosti.

### 2.1.3.3 Nevhodná chování dětí předškolního věku

V posledních letech se začaly objevovat ve školách i mateřských školách určité negativní projevy některých dětí. Tato nevhodná chování dětí v mateřské škole mohou být označována obecnými termíny jako je agresivita, škádlení nebo šikana.

**Agresivita** bývá definována jako „*útočnost, tendence projevovat nepřátelství, ať už slovně nebo útočným činem, tendence prosazovat sám sebe, své zájmy a cíle bezohledně, nemilosrdně až brutálně*“ nebo také „*tendence ovládnout sociální skupinu, získat takové postavení, které umožňuje vnucovat jí určité názory, rozhodovat o její činnosti a osudu jednotlivých členů*“ (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., 2003, s. 12)

Příčinou agresivity bývá často frustrace jedince, který ji produkuje (Hartl, 1994), nebo je tak samo dítě vychováváno (In Koťátková, S., 2005). Záměrem agresivního chování je někomu ublížit, poškodit ho. V předškolní skupině dětí se mohou vyskytovat různé typy agrese. Mezi ně může patřit tzv. anticipující agrese, jejímž cílem je hájit si vlastní prostor vůči někomu, který ho chce narušit nebo do něho vniknout. Pro děti je to spíš pudová, nevědomá činnost při hře, kde si jedinec hájí své místo, a v tom smyslu je jeho chování neohleduplné až násilné.

Příkladem chování v afektu můžeme uvést například frustraci, kde si tady a teď dítě nemůže dělat to, co chce, kvůli někomu, kdo si zde už hraje. Důsledek přerušení dětského cíleného chování má v tomto případě jakousi aktuální a akutní podobu, s výrazným podílem emocí a s krátkodobým trváním. Může při tom ale vyvolat neadekvátní násilnou reakci. K takovému chování mají nejbližší děti emočně aktivnější. (Koťátková, S., 2005)

Uvádí se, že „*dětí, které vědomě a aktivně vyhledávají útočné a ubližující jednání, je velmi málo. Většinou jde u nich o nezvládnuté emoce, okamžité popudy a v neposlední řadě menší schopnost se uspokojivě dorozumět verbálně.*“ (Koťátková, S., 2007, s. 51) Můžeme se setkat i s tím, že lze uvažovat o záměru útočného jednání. Dítě nám svým chováním chce něco sdělit a neumí to jinak.

**Škádlení** patří k rovnocenným, kamarádkým nebo partnerským vztahům. Je chápáno jako projev přátelství. Za škádlení se považuje žertování (popichování, zlobení). Provází ho dobrá nálada všech zúčastněných a není v něm vítěz ani poražený. Záměrem je vzájemná legrace, radost a dobrá nálada, kde by měla být snaha

k náklonnosti, sblížení, seznamování a zájmu o druhé. Mělo by se tak rozpustit napětí ve třídě a navodit uvolněná a pohodová atmosféra.

Při škádlení se očekává, že to bude legrace pro obě strany. Pokud to druhý jako legraci nebere a zraňuje ho to, pak iniciátor pocítuje lítost, omluví se mu a v činnosti dál nepokračuje. U šikany je to obráceně. Agresor chce druhému ublížit, chce ho ranit a má z toho radost. Nejenom, že se mu neomluví, ale své chování opakuje a většinou se násilí stupňuje.

**Šikana** nebo její prvky se vyskytují už v mateřské škole. Jedná se zde o počáteční stádia šikany. Michal Kolář (2005) uvádí, že školní šikana představuje velmi starý fenomén. Jde o mírné, převážně psychické formy násilí. Jedinec se ve skupině necítí dobře, je neoblíben a není uznáván. Ostatní ho často odmítají, ignorují a nebaví se s ním. Mohou ho i pomlouvat a intrikovat proti němu. Šikana v mateřské škole může mít negativní dopad na děti, rodiče i pedagogy.

V mateřské škole se nejčastěji vyskytují tzv. prvky šikanování. Tímto pojmem se označuje chování, které hraničí se šikanováním a je jeho předstupněm. Prvky šikanování připomínají šikanu zejména porušováním práv druhého a svými dopady, které jsou pro oběť nepříjemné a často bolestivé. V tomto typu chování se obvykle vyskytuje i záměr ublížit a nepoměr sil, případně je oběť slabší, nebo se neumí bránit. Někdy můžeme vyzorovat, že agresor má radost z převahy a trápení druhého. U prvků šikanování však chybí dlouhodobost a systematicklost. Podle Koláře (2005) je faktem, že se prvky šikany mohou postupně v šikanu proměnit, když na ni nikdo (ani učitelky) nereagují.

Vedle toho hrozí nebezpečí, že dosažení nějaké hračky či výhody násilím, Kolář (2005) uvádí odborně tento pojem jako „instrumentální agrese“, která začne emoční agresí, pro niž je příznačné prožívání radosti z převahy a trápení druhého. Jakmile se člověk naučí prožívat utrpení bližního libě, snaží se takové jednání opakovat. Netřeba zdůrazňovat, že podobné zkušenosti získané v raném dětství mohou mít pro další vývoj dítěte neblahý vliv. (Kolář, M., 2005)

## 2.2 Vztahy mezi dětmi (místo v současném výzkumu a přínos pro psychický vývoj dítěte)

*„V oblasti psychologie představují vztahy mezi dětmi relativně nové téma studia. Je to dáno několika důvody, které mají souvislosti jednak se socio-historickým vývojem a vývojem výzkumu v psychologii.“* (Šulová, L., 2003, s. 214)

Jak Šulová (2003) ve své knize uvádí, že z hlediska psychoanalýzy je matka malým dítětem vnímána za prvního partnera. Jak v čase, tak v důležitosti. Ve vývojové psychologii převládala teorie ovlivněná zejména Piagetovými myšlenkami, jež sociologii považovaly za proces pozdější. Je charakteristický spíše pro školní věk dítěte.

Vývoj výzkumů o vztazích malého dítěte s vrstevníky z osmdesátých let pojednává o tom, že dítě je již v raném dětství schopno vstupovat do vztahů nejen s matkou, ale i s ostatními vrstevníky (sourozenec, vrstevníci). Souběžně se rozvíjely i nové sociální praktiky. Tím se zabývá tzv. „Raná skolarizace“. U prvního faktoru převažuje myšlenka, že vztahy mezi vrstevníky jsou ovlivněny prvními zkušenostmi, které si dítě přináší z rodiny. Druhý faktor chápe socializaci jako soubor mechanismů, které souběžně směřují k sociální adaptaci dítěte na skupinu a instituce. Faktor třetí říká, že první práce jsou charakterizovány většinou popisným přístupem. Cílem je poznat různé způsoby jednání mezi vrstevníky navzájem.

Teorie poznání přinesla tvrzení, že „miminko je osobnost“, ta se rozvinula o velký počet prací zabývajících se ranými schopnostmi kojence, miminka, batolete a poté malého dítěte. Většina z nich se stále týká jednání mezi matkou a dítětem, ale čím dál tím více se již zaměřují na vztahy mezi vrstevníky (např. v jeslích). Zde je kladen důraz na senzorické dovednosti, jako je vnímání, poznávání, odlišení partnerů, raný způsob komunikace. Jiné výzkumy umísťují do popředí „interakční dovednosti“ jako je synchronie, přizpůsobení, předjímání reakcí druhého, dále pak hry, citové vztahy, konflikty atd.

Vývojový přístup pojednává o schopnosti dítěte rozlišit vrstevníka od objektu ve 3-4 měsících života. Můžeme tak mluvit o „sociálně orientovaném chování“. V šesti měsících věku dítěte můžeme postupně sledovat, jak dítě vstupuje do interakce s vrstevníky. O tom svědčí spojené pohledy a různá gesta. Od sedmého, osmého měsíce se dítě setkává s odlišnými, stejnými nebo podobnými rolemi. Totožnost s vrstevníkem probíhá stupňovitě okolo desátého a osmnáctého měsíce věku dítěte.

Velmi časté interakce mezi dětmi se odehrávají v rámci skupin, které jsou více či méně strukturované. Dějí se nejen uvnitř kolektivních zařízení, ale i uvnitř dětské skupiny samotné.

V oblasti kognitivního rozvoje můžeme objevit nejrůznější teoretické orientace, které směřují k myšlence, že jednání mezi dětmi favorizuje v určité míře intelektuální pokrok. Tato myšlenka je široce rozvíjena psychology z ženevské školy. Ti vytvořili plán tzv. „socio-kognitivního konfliktu“. Ten pojednává o tom, že ocitne-li se dítě v situaci, kdy má srovnávat své dovednosti s jinými, je přivedeno k tomu, aby učinilo pokrok v rovině intelektuální. Pokud dítě objeví při interakci nové postupy, naruší si tak schéma, na které je již zvyklé, a musí se tak přizpůsobit novým objevům.

Dětské psychologové zaznamenávají velký výskyt odlišností, jinak řečeno indikátorů jedinečnosti osobních stylů. Pojem stylu byl převeden do pojmu „model individuální zkušenosti“ do „modelu interaktivní dynamiky“ nebo také do pojmu „raný styl reagování“ a jiných blízkých pojmů. Ty svědčí o existenci preferencí dítěte v oblasti jeho chování, výběru partnerů, o jeho způsobu investování do vrstevníků.

Pokud bychom shrnuli to, co bylo doposud uvedeno a poté odhaleno dalšími směry úvah na téma vztahů mezi vrstevníky v raném dětství, můžeme vidět, že od nerozlišeného postavení si vrstevník postupně vydobyl postavení důležitější a začal tak být uznáván za partnera dítěte, se stejnou pozicí jako mají ostatní. Ve srovnání se vztahy k dospělým byly vztahy mezi vrstevníky dlouho považovány za poněkud chudší a méně podnětné. O prvních letech života dítěte je zjištěno, že dítě potřebuje citovou oporu, dostatek činností a výchovnou stimulaci. (Šulová, L., 2003)

### 3 Volná hra jako zdroj sociálního učení

Pro dítě do šesti let je čas pro volnou hru velice nezbytný. Hraní je jeho hlavní náplní času a při hře stráví v mateřské škole většinu dne. Naplňuje jeho potřeby, zkušenosti, vědomosti, dovednosti, individuální tempo a zájmy. Dětské vztahy a vzájemnost jsou nenahraditelné pro sociální učení dítěte.

#### 3.1 Volná hra

Volnou hru chápeme jako činnost, při níž si dítě samo volí námět, záměr a chce spontánně prozkoumávat, zkoušet, ověřovat a vytvářet. Hra jako spontánní činnost poskytuje dítěti bezprostřední uspokojení a radost. Uvolňuje napětí, přináší pocit jistoty a dítě může iniciativně jednat. Jedná pokusem a omylem a zkouší si tak nové způsoby chování. Podle vlastního uvážení nebo dohody se svým vrstevníkem si volí hračky, předměty nebo místo ke hře. Napodobuje sociální role, způsob jejich ztvárnění, možnosti a podmínky pro souhru s druhými. Možnost volné hry je prostorem pro jeho celkový rozvoj. (Kotátková, S., 2005)

Fontana uvádí v kapitole „strukturování hry mladších dětí“: *„Jedna myšlenková škola má za to, že hra velmi malých dětí by měla být volná a spontánní a že úkolem učitele je poskytovat široké spektrum příležitostí, z nichž si dítě bude vybírat podle svých sklonů a své vývojové úrovně.“* (Fontana, D., 2010, s. 56)

Přirozeně se učí i řadu sociálních dovedností, a to především respektovat činnosti a nápady druhého. Střídat se, rozdělit si úkoly a být zodpovědný za své chování.

Volná hra dává příležitosti, aby se děti ve skupině poznaly v nejrůznějších situacích. Učily se spolu souhlasit i nesouhlasit. Zažít tak radost ze spolupráce a vyřešit svůj problém nebo konflikt s druhými. Je to v předškolním věku velmi silná stránka hry, kterou přináší odlišné nebo nedostatečné sociální zkušenosti. (Mertin, V., Gillernová, I., 2003)



### 3.1.1 Volná hra dítěte předškolního věku

Předškolní období je „*zlatý věk dětské hry*“ (Čačka, O., 1994, s. 46) Bývá také označováno jako věk hry, kdy si dítě dokáže hrát velmi soustředěně a je ve hře plně angažováno. Dítě hrající si intenzivně a kvalitně vytváří kolem sebe atmosféru hodnotné tvořivosti.

„*Hra významně souvisí se skutečností, ve které dítě žije.*“ (Koťátková, S., 2005, s. 30) Prostředí kolem něj je výzvou k prozkoumávání věcí, jevů, vztahů, rolí, konstruktivních činností nebo jiných tvořivých podnětů, které ho vyzývají k tvořivosti (např. percepce potřeb, smyslů či socializace). Prostřednictvím hry se dítě učí přirozeně.

Hra dítěti pomáhá z různých druhů napětí, která mohou vznikat v jeho okolí, a dítě si je nedokáže vysvětlit, odhadnout jejich trvání a směr působení. Do hry poté dává svá přání a hledá v ní řešení pro svoji nejistotu a obavy. Ve hře zpracovává i situace mimo běžný život (např. prostřednictvím televize). V takovém případě má volná hra úlohu terapeutickou. Dítě si v běžném známém prostředí odžívá různé konflikty a nejistoty a tím si prověřuje, jak je svět, který ho obklopuje, bezpečný.

Ve hře dítě uplatňuje svou energii, kterou i načerpává. Pomáhá mu k uvolnění a odpočinku od zátěží běžného dne. Hračky a různé předměty mu pomáhají k uplatnění jeho vůle a snaze být vůdčí ve skupině vrstevníků. Vznik nových situací vyjadřuje jeho potřeby a vývoj podle jeho představ. Ve hře se dítě seberealizuje a uplatňuje své potřeby podílet se, hledat a poznávat. (Koťátková, S., 2005)

#### 3.1.1.1 Vazby mezi vrstevníky vznikající při volné hře

Potřeba partnera ke hře se v předškolním období proměňuje. Millarová (1978) uvádí čtyři základní etapy hry z pohledu hrových partnerů. (In Koťátková, S., 2005)

První etapa se nazývá samostatná hra, která se vyskytuje u dítěte před 3. rokem. Dítě si hraje nejčastěji samostatně a hru druhých většinou jen pozoruje. Tím se ale učí odhadovat druhého. Jeho reakce, chování a způsob hry napodobuje.

Kolem 3. roku se realizuje druhá etapa, tzv. paralelní hra. Děti si hrají obdobně, ale více vyhledávají blízkost vrstevníka. Hrají si vedle sebe, současně, ale nezávisle na sobě. Koťátková (2005) uvádí příklad, kdy děti v mateřské škole často vyhledávají bezprostřední blízkost hrajícího dítěte. „*Každý si hraje sám, ale můžeme pozorovat*

*časté přerušení vlastní hry a pozorování hry druhého.*“ (Kořátková, S., 2005, s. 40) Mohou zde vznikat problémy a konflikty týkající se touhy hrát si se stejnou hračkou. Neznamená to nějakou soupeřivost ani nic zlého, ale jen zájem a iniciativnost dítěte, protože tento paralelní způsob hry je pro děti velice podnětný a inspirativní.

Třetí etapa vzniká před čtvrtým rokem a nazývá se sdružující hra. Více dětí se domluví na jednom přitažlivém námětu. Následuje realizace hry, která je spíše individuální, ale děti jsou spokojené, že si na určitý námět hrají spolu. V průběhu hry se děti mezi sebou moc nedomlouvají a realizují svou představu o hře. (Kořátková 2005)

V poslední etapě se uplatňují potřeby vzájemných vztahů, které jsou obsaženy v kooperativní hře. Začíná tehdy, když schopnost komunikace a porozumění druhému je na určité úrovni. *„Rozmanité zkušenosti, které děti již načerpaly, je vzájemně obohacují. Konfrontují vlastní, v rodině získaná pravidla s pravidly druhých a ve hře nastává prostor pro srovnávání a opravy prvotních sociálních zkušeností. Vyrůstá schopnost spolupracovat v zájmu námětu a libého prožitku ze společné realizace.“* (Kořátková, S., 2005, s. 41) V kooperativní hře nevznikají jen ideální vztahy. Může se vyskytovat konflikt a výměna názorů, ale děti jsou schopné naslouchat připomínkám a názorům druhých a poté je vložit do hry. Vzniká tu i schopnost vést dialog, který ale v jiných situacích ještě nejsou schopny uskutečňovat.

### **3.2 Sociální učení a sociální rozvoj v předškolním období**

V **sociálním učení** je první sociální skupinou dítěte rodina, která je pro ně nejdůležitější skupinou po celé dětství. Na druhém místě je to škola, učitelé a okruh kamarádů, s nimiž se dítě setkává. Dítě vychovávané rodiči, kteří mu poskytují lásku, porozumění a rozumné vedení, se učí, jak si vytvářet úspěšné vztahy k jiným lidem a jak je příjemné být s druhými, kteří se o ně starají. Pokud rodiče své děti podporují, učí je tak vycházet s lidmi a vedou je k sebejistému a jednoznačnému vystupování. Dítě si pak více váží ostatních a zachovává si svou nezávislost. Děti jsou vybaveny přirozeným pudem ke sdružování, učí se velmi rychle. Veliký rozdíl bývá v temperamentu dítěte a jeho intenzitě. Některé děti si od raného věku vystačí samy, jiné nejvíce těší být mezi lidmi. Jen málokteré z dětí narozených bez vážného duševního poškození postrádá vrozenou schopnost vstupovat do dobrých vztahů s jinými dětmi.

Jedincům, kteří vyrůstají u plaché, chladné nebo agresivní osoby, je odepřena příležitost naučit se být s druhými a zlepšit si tak kvalitu vlastního života i života okolních lidí. Erikson uvádí: „*Naučíte-li se jako dítě, že svým blízkým budete důvěřovat, že vás milují, pečují o vás a chovají se k vám předvídatelně, pak získáte schopnost svobodně si k nim vytvářet vřelé a citlivé vztahy a vnímat se jako respektovaný a prospěšný člen společnosti.*“ (In Fontana, D., 2010, s. 28)

Pro raný věk je důležitá kvalita komunikace probíhající mezi rodiči a dětmi. Rodiče pomocí doteku, gesta, očního kontaktu sdělují dětem své city k nim a umožňují jim prožívat pocit jistoty a bezpečí. Pomocí řeči získávají děti jasnější obraz o postoji svých rodičů vůči nim a také o tom, jak je vidí druzí. Dozívají se tak něco o svém společenském postavení v rodině a v širší společenské skupině. Vytvářejí si pojetí sebe samých a svých vztahů s ostatním. (Fontana, D., 2010)

**Sociální rozvoj** lze chápat jako rozvoj vztahů mezi jedinci nebo vztahů jedince k určitému společenství a naopak. Ten se ve hře proměňuje, vyvíjí se. Děti se v souvislosti se svým individuálním rozvojem více zajímají o druhé děti a vyhledávají je ke hře. To především zkvalitňuje, ovlivňuje a upravuje jejich sociální chování, do kterého patří vnímání, přijímání a respektování druhého, a na druhé straně i očekávání, že i já budu takto přijímán a respektován.

„*S tím souvisí uvědomování si, že musím něco udělat proto, abych byl svou vrstevnickou skupinou vnímán, přijímán a respektován, ale že je to určitá forma rovnovážného recipročního procesu, který je obecněji platný v lidském společenství.*“ (Kořátková, S., 2005, s. 22-23)

Dítě v předškolním věku stále více vyhledává herního partnera, i přes nesympatie a problematické vztahy. „*Proces hry ve skupině dětí je velmi dynamický.*“ Děti si budují konkrétní fungující model, který je velmi složitý a aktivní zvláště při domluvě na tématu, záměru, postupu, pravidlech pro jednání v rolích atd. Děti se zde učí naslouchat vrstevníkovi, přemýšlí o jeho nápadech. Tento proces je velice složitý a těžký i pro dospělé. „*Dětská hra je stejně opravdová, pro děti zásadní a významně přínosná činnost, jako je pracovní klání dospělých.*“ (Kořátková, S., 2005, s. 22-23)

Ve hře mají děti mnoho různých příležitostí k sociálnímu učení. Patří sem sebezpoznaní prostřednictvím reakcí druhých, porozumění i sebekázeň, rozvíjení

komunikačních dovedností, vzájemné respektování, navazování bližších přátelských vztahů, orientace a prosazení se v nich. (Koťátková, S., 2005)

### **3.3 Dětská skupina**

Přínosný znak dětské skupiny je především věková různorodost utvářející se v přirozených životních situacích. Můžeme sem zahrnout sourozenectví, místo společného bydliště aj.

V různých výchovných institucích se preferuje věková stejnorodost, aby se zjednodušila volba přístupů k věkovým zvláštnostem vrstevnické skupiny.

Kritérium rozdělení dětí do jednotlivých tříd v mateřské škole si určuje vedení mateřské školy. Dříve převažovalo tzv. tradiční školní rozřazení, které bylo věkově homogenní, kromě jednotřídek, jak uvádí Koťátková (2005). Na této bázi byly určeny konkrétní rozsahy vědomostí a dovedností, které by měly děti určité věkové skupiny zvládnout. Stejně tak byly vytvořeny i metodické postupy určené Výchovným programem pro jesle a mateřské školy z roku 1984, který předkládal základní povinnou normu pro předškolní vzdělávání. Byl strukturovaný podle výchovných složek, podle věku dětí a podrobně rozpracovaný do úkolů, které měly často i doporučený obsah k naplnění.

V jiných zemích nebylo toto uspořádání striktní a jednoznačné. Od vzniku alternativních škol (20. léta 20. století) byla většina programů postavena v předškolním zařízení na věkově různorodé skupině dětí.

Po roce 1990 nemusí mít mateřské školy organizované státem a obcemi takové striktní věkové rozdělení. Zařazení dítěte do předškolní instituce vychází z věku přihlášených dětí a z individuálních potřeb dětí a rodiny. Je umožněno realizovat otevřený systém, který dovoluje dítěti být ve skupině dětí jemu vyhovující po stránce sociální i kognitivní nebo případně, kde má přátelské vztahy.

V mateřské škole je v pravomoci ředitelek rozhodnout, jak budou dětské skupiny utvořeny. Je přihlíženo i k přání rodičů a potřebám dítěte. (Koťátková, S., 2005)

### 3.3.1 Věkově heterogenní skupina

Pro všechny věkové skupiny dětí je volná hra v heterogenním uspořádání velice přínosná.

Starší děti jsou obdivovány mladšími, kteří je pozorují, pomáhají s činnostmi a mohou se zapojovat do méně významných rolí. Vnímají svoji důležitost ve skupině, jsou rády uznávané mladšími a oceňovány učitelkou při své pomoci. Mladší děti si naplňují touhu a zájem být starším nablízku. Důležitý je dostatečný počet starších dětí ve smíšené skupině z důvodu vzniku kooperativní hry. Tito vrstevníci jsou pro tyto hry zralí a přirozeně k nim inklinují.

Při neúspěchu staršího dítěte ve třídě stejně starých dětí je možné uspokojit jeho touhu hrát si, např. s někým mladším. Bývají to především děti plaché a stydlivé. Poté se již necítí osamělé nebo vyřazené a je to pro ně (i pro mladší dítě) uspokojivá situace. I v řízených hrách a jiných společných činnostech se mohou děti starší slučovat s mladšími a jsou tak uspokojeny, citově i sociálně posilovány.

Většina mladších dětí oceňuje, když se dostanou do herního procesu starších, jiné se mohou inspirovat pozorováním vyzrálější hry a zkoušejí ji. Kvalita jejich vlastní hry je tím průběžně ovlivňována, i když se do hry nezapojí. Pozorují fungování kooperativních prvků ve hře, sledují, co takovou hru provází a jak ji starší děti prožívají. S tím souvisí i vnímání běžných kompromisů, které probíhají při prosazování námětu a realizace hry. Přihlížejí, jak se chovají děti v dominantním postavení, jak se podřizují a argumentují pro prosazení vlastního nápadu, a jak řeší nedorozumění. Vlivem zralejšího chování starších dětí se mladší děti dokážou klidněji adaptovat. I některé dovednosti sebeobsluhy jim připadají jako samozřejmé, protože si mohou brát příklad ze starších dětí. Pro rozumovou oblast to má také pozitivní dopad. Děti jsou přirozeně motivovány k poznávání, ke kvalitnější výslovnosti i bohatší slovní zásobě.

Ve věkově smíšené skupině je menší přítomnost stereotypu a lhostejnosti ke hře. Dochází zde ke vzájemnému učení dětí. Starší děti se snaží mladším cosi sdělit, vysvětlit a hledají pro to vhodná slova, aby je mladší pochopily. Pro starší má vysvětlování význam tzv. aktivního myšlenkového zprostředkování, jak popisuje Kořátková (2008) jako vybavování podobných možností, nebo toho, co by mladší dítě již mohlo znát. Opakováním si upevňují poznané skutečnosti, uvědomují si vzájemné

souvislosti a zkvalitňují svůj řečový projev. Především se u nich posiluje pocit důležitosti a kvalita sebepojetí.

Při nadřazeném chování starších dětí vůči mladším by se učitelka měla zaměřit především na vztahy mezi dětmi. Měla by vnímat, jaké vztahy ve skupině převažují, jaké jsou vlastnosti každého jedince. Snažit se vytvořit prostředí, kde jsou pro soužití dětí ve skupině jasně stanovená pravidla. Nedobré vztahy ve třídě nejsou důsledkem toho, jaké děti se nacházejí ve věkově smíšené skupině, ale zda si učitelka uvědomuje diferenciaci skupiny. Měla by používat diferencované, individualizované nebo skupinové metody a plánovat obsah vzdělávací nabídky.

Ve smíšené skupině výběr her, volba jejich cílů je pro učitelku snadnější. Děti mají větší možnost vybrat si činnosti, které budou pro ně zábavné a orientují se na jejich věkovou kategorii. V této věkové skupině je běžné, že děti mají právo vyčlenit se z řízené hry a jen pozorovat.

Koťátková (2005) tvrdí, že pro volnou, ale i řízenou hru je věkově smíšená skupina přínosná v oblasti kognitivního, sociálního i pohybového rozvoje. Prostor pro hru je inspirativní pro přirozené učení v širokém spektru podnětů, které nabízí různé zkušenosti a dovednosti i pro jednotlivé děti. Skupina je pro své členy sociálně přínosná z důvodu lepší simulace lidské společnosti a dovoluje dětem vyzkoušet si ohleduplnost, pomoc a dovednost někoho vést a být uznáván. (Koťátková, S., 2005)

### **3.3.2 Věkově homogenní skupina**

Ve hře mezi stejně starými dětmi můžeme pozorovat větší nárůst stereotypu a menší posun v kvalitě jednotlivých vývojových fází, tj. od samostatné přes skupinovou po kooperativní. Stereotyp může vzniknout i z důvodu neuplatnění se jedince ve skupině vrstevníků. Souvisí s tím i pokles jeho aktivní účasti ve hře, kde není přijímán stejně starými dětmi. To může vést k nárůstu neklidu a emotivních reakcí a poškozování fungující hry druhých dětí. Čím více dětí stejného věku se ve skupině vyskytuje, tím se může produkovat a násobit specifické chování, které charakterizuje určitou vývojovou etapou.

U nejmladších dětí se vyskytují projevy, které k tomuto věku patří, ale při větším množství jsou pro ostatní děti i učitelku zatěžující. Kumulují se zde projevy nezralosti

jejich aktuálního stavu vývoje. Začátek školního roku v MŠ, adaptační problémy nebo delší čas, který zabírají nedostatečně rozvinuté sebeobslužné dovednosti, jsou pro toto období charakteristické. Oblékání, hygienu a stolování vnímají mladší děti jako ztrátu času a nejsou pro ně zábavné. Méně uspokojivá je pro ně komunikace a vyhledávaná je také samostatná hra. Ve vývojové normě je nerozvinutá schopnost řešit nedorozumění a přirozená je snaha si teď hned vyzkoušet hračku. Všechny tyto projevy vycházejí z vývojového egocentrismu a neprospívají kvalitě volné hry ve věkově stejnorodé skupině mladších dětí. S jejich chováním souvisí i velká vazba na rodinu, především prožívání odloučení, kdy potřeba kontaktu s dospělým dítěti zabraňuje uspokojivě si hrát.

Naopak věkově stejnorodá skupina má i své pozitivní důsledky, které mají vliv na volnou hru nejstarších dětí. Velice časté je, že se přátelství mezi dětmi rozvíjí podle jejich zájmů a přitažlivých dovedností a můžeme tak pozorovat vrcholné etapy dětské symbolické hry a získávání širších možností pro kooperaci. Děti mohou být i uspokojeny ve hrách s pravidly, které je zajímají. Naopak větší počet nejstarších dětí není pro skupinu tolik výhodný, protože zde může převažovat soutěživost až soupeřivost.

Pro skupinu nejstarších dětí je typické, že přirozeně a spontánně vyzývají učitelku ke společné realizaci různých her s pravidly nebo strukturovaných her. Volba řízených her a jejich cílů je v této skupině pro učitelku snazší, ale obsahuje větší nebezpečí pojetí práce. Měla by se snažit vytvořit pozitivní a zájmově pestrý základ pro podchycení všech dětských předpokladů. A pokud věkově dané cíle, metody a organizace nevyhovují všem stejně starým dětem, musí učitelka s dětmi individuálně pracovat. (Koťátková, S., 2005).

### 3.3.3 Podskupiny

Vysvětlení, podle čeho se tvoří podskupiny ve třídě, není jednoduché. Většina skupin má tendenci se dělit na menší podskupiny. Je zřejmé, že členství v podskupině dává jedincům pocit bezpečí, sounáležitosti a společenského přijetí, čímž uspokojuje základní lidskou potřebu. „*Děti podskupinami odmítané obvykle zůstávají osamělé a izolované, s palčivým vědomím svých sociálních nedostatků, které mluví proti jejich členství v podskupině.*“ (Fontana, D., 2010, s. 299)

Je obvyklé, že podskupiny se tvoří na základě pohlaví. Chlapci a dívky mají sklon vytvářet odlišné podskupiny. Ve smíšené třídě mají děti sklon sdružovat se navzájem děti schopnější a děti méně schopné. Kamarádí se s těmi, s nimiž sdílejí podobné zájmy a činnosti. Podskupina se může stát pro děti důležitou. V zájmu přizpůsobení jejich normám se mohou vzdát svých předsvědčení a způsobů chování, které se v podskupině nepřijme. I u mladších dětí se to stává od chvíle, kdy si poprvé uvědomí sociální přítomnost druhých dětí a jejich moci, kterou tyto děti nad nimi mají. (Fontana, D., 2010)

Fontana (2010) uvádí výzkumy vzorců přátelství, která ukazují, že pevnost přátelství závisí na prostorové blízkosti, podobnosti statusu, domácího prostředí a zájmech. Vzdělávání by mělo dětem pomáhat navazovat vzájemné vztahy a vytvářet si obohacující vazby. Přátelství ve dvojicích přináší potěšení a efektivnější učení, napomáhá vzájemné motivaci a soustředění se na daný úkol. Děti by si ale měly osvojit určitou míru sebeovládání a vytvořit si představu, že sociální komunikace je občas sama o sobě nesprávná nebo rušivá. V předškolním věku to znamená, že na nesprávné způsoby chování by učitelka měla reagovat a ty správné oceňovat. (Fontana, D., 2010)



#### 4 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

V devadesátých letech dvacátého století nastalo období, kdy se hledalo, jak naplňovat nové podoby pedocentrického přístupu, ve kterém má sloužit zaměření cílů, obsah práce a metod k rozvoji a kultivování vrozených schopností dětí a k postupnému získávání poznatků a zkušeností.

Toto směřování se nazývá osobnostní orientace, která má základ v individualizovaném výchovně-vzdělávacím zaměření. V práci učitele má důležité místo pedagogická diagnostika, s kterou je spojena nabídka navazující na rozvoj dítěte a vzbuzující zájem a chuť učit se. V tomto přístupu je kladen důraz na kultivaci dětského soužití ve skupině a na zakládání kvalitních sociálních dovedností. Dítě se v přirozeném prostředí učí jak žít a komunikovat s druhými lidmi, prosazovat své nápady a zkušenosti a řešit nedorozumění. Pedagogické záměry směřují k vytváření klidného a bezpečného klimatu prostřednictvím podněcování pozitivních vztahů a oceňování nekonfliktního řešení a spolupráce v herním partnerství.

Po roce 1990 mateřské školy hledaly podobu svobodně, a učitelky tvořivě, profesně a odpovědně, hledat práci ve prospěch dětí. Školy především nacházely svou autonomii, hledaly zdroje pro podporu svého směřování, snažily být se iniciativní a zodpovědné.

V době, kdy vstoupil v platnost Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, se mateřské školy oficiálně staly součástí vzdělávacího systému se svým vzdělávacím programem. (Koťátková, S., 2008)

*„Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV) vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Tato pravidla se vztahují na pedagogické činnosti probíhající ve vzdělávacích institucích zařazených do sítě škol a školských zařízení. Jsou závazná pro předškolní vzdělávání v mateřských školách, v mateřských školách s programem upraveným podle speciálních potřeb dětí a v přípravných třídách základních škol.*

*RVP PV stanovuje elementární vzdělanostní základ, na který může navazovat základní vzdělávání, a jako takový představuje zásadní východisko pro tvorbu školních vzdělávacích programů i jejich uskutečňování.“ (Smolíková, K., 2004, s. 4)*

Jednou z důležitých cílových kategorií jsou klíčové kompetence, které jsou vyjádřeny v podobě výstupů. V kurikulárních dokumentech jsou obecně formulovány jako soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince. Jejich pojetí i obsah vychází z hodnot společností přijímaných a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence přispívají ke vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu člověka a k posilování funkcí občanské společnosti.

Již v předškolním věku dítěte jsou vytvářeny základy klíčových kompetencí. Je to důležité a významné z hlediska přípravy dítěte pro započetí systematického vzdělávání, ale zároveň pro jeho další životní etapy i celoživotní učení. Dobré a dostatečné základy klíčových kompetencí v předškolním věku jsou vhodné pro, rozvoj a vzdělávání dítěte, nebo naopak nedostatečné základy mohou dítě znevýhodňovat. Proto by předškolní vzdělávání mělo o jejich vytváření cíleně usilovat. (Smolíková, K., 2004)

Pro etapu předškolního vzdělávání jsou za klíčové považovány tyto kompetence:

- 1. Kompetence k učení**
- 2. Kompetence k řešení problémů**
- 3. Kompetence komunikativní**
- 4. Kompetence sociální a personální**
- 5. Kompetence činnostní a občanské**

Součástí klíčových kompetencí je také schopnost dítěte vnímat jevy okolo sebe a v rámci možností je řešit. Dokáže být citlivé a ohleduplné k druhým, kterým pomáhá a podporuje je. K dosažení těchto klíčových kompetencí je nutné, aby učitelka podporovala správné utváření vztahů mezi dětmi i vztahů k dospělým, jejich udržování a další rozvíjení.

Touto problematikou se zabývá především vzdělávací oblast „Dítě a ten druhý“, které se věnuji v následující kapitole.

#### **4.1 Dítě a ten druhý – základní zaměření na vzájemné vztahy**

RVP PV obsahuje vzdělávací okruhy, které mají pět základních oblastí: Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět.

Téma mé bakalářské práce směřuje nejvíce do oblasti „Dítě a ten druhý“, která obsahuje podporu utváření vztahů k jiným dětem a dospělým, kultivaci a zkvalitnění vzájemné komunikace a zajišťování zkušeností a dovedností v oblasti vzájemných vztahů.

RVP PV se v oblasti „Dítě a ten druhý“ zaměřuje na:

##### **Dílčí vzdělávací činnosti**

Pedagog by měl u dítěte podporovat:

- seznámení se s pravidly chování ve vztahu k druhému
- navazování a rozvíjení vztahů dítěte pomocí osvojení si základních poznatků, schopností a dovedností
- posilování prosociálního chování ve vztahu k ostatním lidem (v rodině, mateřské škole, v dětské herní skupině apod.)
- vytváření prosociálních postojů (rozvoj sociální citlivosti, tolerance respektu, přizpůsobivosti apod.)

##### **Vzdělávací nabídka**

Učitel by měl nabízet dítěti takové činnosti, které rozvíjí jeho vztahovou citlivost a dovednost žít a jednat s lidmi.

Mezi takové nabídky patří:

- komunikační výměna a aktivita, která děti podněcuje a posiluje v průběhu celého dne
- sociální a interaktivní hry, hraní rolí, dramatické činnosti, hudební a hudebně pohybové hry a společné výtvarné činnosti
- kooperativní činnosti ve dvojici i skupinkách, společná setkávání, aktivní naslouchání druhému

- aktivity podporující sbližování dětí a uvědomování si vztahů mezi dětmi (kamarádství, přátelství, vztahy mezi oběma pohlavími apod.)
- přirozené hry i modelové situace, kde se dítě naučí přijímat a respektovat druhého
- podpora činností zaměřených na porozumění pravidlům vzájemného soužití a chování
- hry a činnosti vedoucí děti k ohleduplnosti k druhému, k ochotě rozdělit se s ním, střídat se, najít způsob, jak vhodně řešit spory apod.
- činnosti zaměřené na poznávání prostředí, ve kterém dítě žije – rodina (funkce rodiny, členové, vztahy, rodina ve světě zvířat) – mateřská škola (vztahy a přátelství, pomoc apod.)
- hry a situace, kde se dítě učí chránit soukromí a bezpečí své i druhých
- četba, vyprávění, poslech pohádek a příběhů s etickým obsahem a poučením

### **Očekávané výstupy**

Dítě by mělo na konci předškolního období dokázat:

- navazovat kontakty, komunikovat vhodným způsobem a respektovat dospělého
- přirozeně a bez zábran komunikovat s druhým dítětem, navazovat a udržovat dětská přátelství
- uvědomovat si svá práva ve vztahu k druhému, přiznávat práva druhých a respektovat je
- uplatňovat své individuální potřeby, přání a práva s ohleduplností na druhého
- spolupracovat s ostatními
- dodržovat dohodnutá a pochopená pravidla vzájemného soužití a chování doma, v mateřské škole a dodržovat herní pravidla
- respektovat potřeby jiného dítěte
- vnímat, co i druhý přeje, potřebuje a vycházet mu vstříc
- chovat se vhodně při setkání s neznámými dětmi i dospělými osobami

## Rizika

Úspěch vzdělávacího záměru pedagoga by mohlo ovlivnit:

- nedostatek pozitivních příkladů a vzorců prosociálního chování, málo vstřícné postoje dospělých k dítěti i k sobě navzájem
- prostředí, které nabízí málo možností ke spolupráci a komunikaci s druhým
- nejednoznačně určená pravidla chování ve vztahu k druhému, nedodržování přijatých pravidel a špatný vzor
- nedostatečná pozornost k tomu, jak dítě řeší spory a konflikty s druhým dítětem
- nedostatečný respekt k vzájemným sympatiím dětí a malá podpora dětských přátelství

(Smolíková, K., 2004)

Ve své bakalářské práci, její praktické části, jsem pro program rozvíjející vztahy mezi dětmi hledala oporu v doporučené vzdělávací nabídce oblasti „Dítě a ten druhý“. Uvědomovala jsem si, kam mají směřovat vybrané cíle. Program měl mít i ten význam, i když byl pouze krátkodobý, předcházet alespoň některým rizikům vznikajícím v dětské skupině.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

### **5 Cíle**

1. Zorientovat se v převažujících vztazích mezi dětmi ve třídě mateřské školy (zaměřit se na časový rozsah dětských přátelství, na výběr kamarádů, dominanci a reakce na ni).
2. Zjistit, zda ve třídě mateřské školy převažují vztahy mezi dětmi pozitivně laděné a zda se objevují i negativní a jsou dětskou skupinou dlouhodoběji negativně přijímány.
3. Orientovat se v tom, co se dětem ve třídě mateřské školy líbí a nelíbí, a jak mateřskou školu přijímají.
4. Zjistit, jak učitelky vnímají kvalitu (hodnotu) vztahů mezi dětmi a zda se zamýšlejí nad tím, jak děti přijímají mateřskou školu.
5. Vytvořit program podporující vztahy mezi dětmi ve třídě 5-7letých dětí v mateřské škole.

### **6 Výzkumné otázky**

1. Mají kamarádské vztahy i víceměsíční trvalost?
2. Převládají ve sledované třídě pozitivní vztahy ve dvojicích, nebo i vícečlenná kamarádství?
3. Objevují se ve třídě mateřské školy i děti odmítané dětskou skupinou, jak to vidí děti a jak učitelky?
4. Jak přijímají děti mateřskou školu, převažují pozitivní zkušenosti?
5. Jsou si děti i učitelky vědomy, že jsou ve třídě dominantní děti, a jak na ně ostatní reagují?

## **7 Použité metody**

### **1. Dotazník pro učitelky mateřských škol**

Pro první část výzkumu jsem zvolila dotazníkové šetření. Dotazník je určen učitelkám mateřské školy. Jsou zde otázky otevřené, uzavřené i polozavřené. Zjišťují, jak učitelky vnímají vztahy mezi dětmi a jak děti přijímají mateřskou školu.

### **2. Strukturované pozorování**

Pro druhou část výzkumu jsem zvolila metodu strukturovaného pozorování. Pozorování I je realizované jako nezúčastněné a předchází pedagogickému programu, na něj navazuje zúčastněné, při jehož realizaci pracuji s dětmi v pedagogickém programu ve třídě mateřské školy. Následuje Pozorování II, které je nezúčastněné a zjišťuje stav po pedagogickém programu.

### **3. Individuální řízený rozhovor**

Ve třetí části provádím s dětmi sledované třídy v mateřské škole řízený individuální Rozhovor I před pedagogickým programem a Rozhovor II po pedagogickém programu.

### **4. Pedagogický program**

Pro čtvrtou část jsem vytvořila pedagogický program, který je zaměřen na vztahy mezi dětmi v mateřské škole a je rozvržen do časového úseku čtyř dnů. Poté jsem z realizace pedagogického programu a reflexí vyhodnotila výsledky.

## **8 Akční výzkum**

Pro praktickou část bakalářské práce jsem si vybrala mateřskou školu, která se nachází v Příbrami. Po tři týdny (30. 1. - 17. 2. 2012) jsem realizovala a prakticky uskutečňovala akční výzkum vztahující se k mé bakalářské práci.

Mateřská škola je rozdělena do dvou tříd - jedné věkově částečně smíšené a jedné věkově homogenní. V jedné třídě bylo zapsáno 18 dětí (9 chlapců a 9 dívek) ve věku 3-5 let. Ve druhé třídě bylo zapsáno 20 dětí (7 chlapců a 13 dívek) ve věku 5-7 let.

První den jsem učitelkám mateřské školy rozdala dotazníky a celý týden jsem se věnovala pozorování obou tříd. To bylo zakončeno individuálním řízeným rozhovorem s dětmi. Druhý týden jsem realizovala svůj pedagogický program zaměřený na sociální a osobnostní oblast u dětí 5-7letých. V souladu s ním jsem realizovala druhý individuální rozhovor. Poslední týden jsem se věnovala dalšímu pozorování dětských skupin a uskutečnění rozhovorů s dětmi ve věku 3 - 5 let.

### **8.1 Přiblížení dvou sledovaných skupin v mateřské škole**

Na začátku prvního týdne jsem pozorovala první třídu dětí 3 - 5letých při dopoledních činnostech a ke konci týdne druhou třídu dětí 5 - 7letých. Zjišťovala jsem, zda si děti hrají samy nebo s kamarády (pokud ano, tak s kolika), s kým se kamarádí a podle čeho kamarády vyhledávají.

V následujících tabulkách č. 1 a č. 2 je charakteristika chování dětí, které ukazuje stav pozorování na začátku a na konci experimentu.

Třída mladších dětí 3 - 5letých jako skupina (A) na mě působila velice pozitivně. I přesto, že některé děti jsou ve třídě teprve od září, není pro ně překážkou začleňovat se do skupiny. Všichni si hrají se všemi. Komunikace mezi dětmi je bezproblémová. Jsou zde i jedinci, jejichž komunikativní schopnosti nejsou ještě tolik vyvinuty, ale také ti, kteří jsou velice komunikativní a aktivní. Jejich sociální dovednosti se stále rozvíjí, a to především formou hry. Vztah mezi učitelkou a dětmi je velice pozitivní. Pohybové dovednosti dětí jsou ve vztahu k věku dobře rozvinuté. Snaží se osvojit si návyky jako je samostatnost, oblékání a hygiena. Nejobtížnější je pro ně řeč, která u některých ještě není vyvinuta nebo je na problematické úrovni.



Třída starších dětí ve věku 5-7 let jako skupina (B) na mě působila podobným dojmem a to velice pozitivně. Je zde ale patrné, že tato skupina je vývojově vyzrálejší. Mezi dětmi a učitelkou panují velice dobré vztahy. Oproti třídě mladších dětí se zde spíše kamarádí zvláště chlapci a zvláště děvčata, ale jsou zde výjimky, kde spolu kamarádí všichni navzájem. Jsou tu i jedinci, kteří se vyčleňují a dětský kolektiv tolik nevyhledávají. Hrají si sami, nezapojují se do společných aktivit, nebo jsou uzavření, stydí se a málo komunikují. Ve skupině jsou také děti, které budou mít odklad školní docházky z důvodu problematického řečového vývoje, grafomotoriky nebo z opoždění jejich mentálního věku. Naopak jsou tu jedinci, kteří mají schopnost řídit skupinu být inspirativní a dominantní. Celkově však celá skupina spolu vychází velice dobře. Snaží se mezi sebou komunikovat, spolupracovat a pomáhat ostatním.

Tabulka č. 1: Pozorování a charakteristika dětí skupiny A

<b>Dítě</b>	<b>Věk</b>	<b>První týden</b>	<b>Poslední týden</b>
<b>Adélka st.</b>	3,9	veselá, aktivní, hraje si s kamarády	veselá, aktivní, hraje si s kamarády
<b>Radek</b>	4,1	klidný, nevýrazný, šikovný, hraje si s kamarády	klidný, aktivní, šikovný, hraje si s kamarády a pomáhá jim
<b>Marek</b>	5	veselý, aktivní, organizátor, hraje si s kamarády (chlapci)	veselý, aktivní, dobrý organizátor, hraje si s kamarády a rád pomáhá
<b>Michal</b>	3,9	šikovný, bystrý, hraje si s kamarády (chlapci)	veselý, aktivní, hraje si s kamarády (chlapci) a pomáhá jim
<b>Filip</b>	4,1	chytrý, šikovný, organizátor, hraje si s kamarády (chlapci)	chytrý, šikovný, organizátor, tvrdohlavý, hraje si s kamarády (chlapci)
<b>Kuba</b>	4,5	chytrý, šikovný, hraje si s kamarády	chytrý, šikovný, klidný, hraje si s kamarády (chlapci) a rád pomáhá
<b>Kristýnka</b>	4,6	klidná, šikovná, hraje si s kamarády	veselá, aktivní, hraje si s kamarády
<b>Kačka ml.</b>	3,2	veselá, aktivní, řeč nevyvinutá, hraje si s kamarády	veselá, aktivní, nesoustředěná, hraje si s kamarády (chlapci)
<b>Kačka st.</b>	3,5	uzavřená, odmítavá, pozorovatel, nehraje si (občas sama)	uzavřená, neprůbojná, přijímá komunikaci, nehraje si- pozorovatel
<b>Verunka</b>	4,1	uzavřená, nevýrazná, hraje si s kamarády	uzavřená, nevýrazná, tichá, klidná, hraje si s kamarády
<b>Julinka</b>	3,11	šikovná, samostatná, dobrý organizátor, hraje si s kamarády	šikovná, změna nálad, hraje si s kamarády (občas sama)
<b>Kristián</b>	4,2	veselý, šikovný, hraje si s kamarády (dívky)	veselý, aktivní, hraje si s kamarády a pomáhá jim

Tabulka č. 2: Pozorování a charakteristika dětí skupiny B

<b>Dítě</b>	<b>Věk</b>	<b>První týden</b>	<b>První týden</b>
<b>Elenka</b>	5,10	šikovná, bystrá, hraje si s kamarády (dívky)	šikovná, tvrdohlavá, hraje si s kamarády (dívky) a ráda pomáhá
<b>Šimon</b>	6,7	veselý, vůdčí, hraje si s kamarády (chlapci)	aktivní, dobrý organizátor, hraje si s kamarády (chlapci)
<b>Dan st.</b>	6,3	aktivní, chytrý, hraje si s kamarády (chlapci)	veselý, nesoustředěný, hraje si s kamarády (chlapci)
<b>Matýsek</b>	5,1	uzavřený, nevýrazný, tichý, hraje si kamarády	tichý, nevýrazný, hraje si s kamarády a pomáhá jim
<b>Kačenka</b>	5,4	tichá, málomluvná, nevýrazná, hraje si s kamarády	klidná, nevýrazná, více komunikuje, hraje si s kamarády
<b>Ema st.</b>	5,5	tichá, klidná, nevýrazná, hraje si s kamarády	neprůbojná, tichá, hraje si s kamarády a pomáhá jim
<b>Natálka</b>	5,5	šikovná, bystrá, vůdčí, hraje si s kamarády	chytrá, tvrdohlavá, hraje si s kamarády (dívky)
<b>Ema ml.</b>	5	tichá, nevýrazná, málomluvná, hraje si s kamarády (dívky)	tichá, nevýrazná, hraje si s kamarády (dívky)
<b>Petr</b>	5,4	uzavřený vůči učitelce, neprůbojný, hraje si s kamarády (chlapci)	přijímá komunikaci učitelky, hraje si s kamarády (chlapci)
<b>Ondra</b>	5,6	tvrdohlavý, konfliktní, hraje si s kamarády (chlapci)	tvrdohlavý, ochotný se zapojit, hraje si s kamarády (chlapci)
<b>Dan ml.</b>	5,2	uzavřený, tichý, klidný, hraje si s kamarády	nevýrazný, klidný, hraje si s kamarády
<b>Majdalena</b>	5,11	uzavřená, tichá, nevýrazná, hraje si s kamarády	uzavřená, klidná, zapojuje se do her, hraje si s kamarády
<b>Pavlinka</b>	6	chytrá, bystrá, aktivní, hraje si sama	chytrá, organizátor, šikovná, hraje si sama občas s kamarády

## 8.2 Dotazník pro učitelky mateřské školy

Pro průzkumné šetření jsem použila dotazník, jehož cílem bylo zjistit, jak učitelky mateřské školy vnímají hodnotu vztahů mezi dětmi a jak podle nich děti přijímají MŠ. Dotazníky byly rozdány první den mé návštěvy mateřské školy, a to z důvodu, aby nebyly ovlivněny cílem mého akčního výzkumu. Učitelky písemně zodpověděly 16 otázek uvedených v předtištěném formuláři, které se vážou k vybraným cílům mé bakalářské práce (viz příloha č. 1). Dotazník jsem rozdala čtyřem učitelkám dané mateřské školy, návratnost byla stoprocentní.

Znění dotazníku je v tabulce č. 3 (Výsledky dotazníku pro učitelky mateřské školy), kde je jeho vyhodnocení. Učitelky mateřské školy, které dotazník vyplňovaly, pracují se všemi věkovými kategoriemi. Učitelky č. 1 a č. 2 pracují s dětmi ve věku 3 - 5 let a učitelky č. 3 a č. 4 pracují s dětmi ve věku 5 - 7 let.

Otázky a odpovědi dotazníku jsou sepsány v níže uvedené tabulce. Tuto tabulku s odpověďmi jsem pro snadnější pochopení výsledků shrnula do grafu a další tabulky. Otázky a odpovědi jsem barevně rozlišila. Barevné rozlišení v tabulce vyjadřuje procentuální shodu odpovědí. Modrá barva označuje úplnou shodu (100 % = 8 stejných odpovědí) odpovědí učitelek. Dle jejich názoru děti rády navštěvují MŠ, našly a mají zde kamarády, každé dítě se s někým kamarádí, ve třídě nenachází dítě, které skupina nepřijímá, a ve třídě většinou převažují dobré vztahy. Z barevného rozlišení – barva červená - můžeme vyčíst, že se učitelky svými odpověďmi shodly (v 75 % = 3 stejné odpovědi). Přátelství mezi dětmi se někdy mění, děti si hrají s více než s jedním dítětem (v jedné odpovědi bylo označeno, že si dítě hraje vždy jen s jedním dítětem), po celodenním pobytu v MŠ se jen někdy děti těší domů (v jedné odpovědi vyznačeno, že se děti domů po dnu stráveném v MŠ domů těší). Zelená barva v grafu vyznačuje též 50% shodu v odpovědích, tj. 3 odpovědi jsou stejné. Jak bylo v dotaznících uvedeno, děti se v MŠ kamarádí více než s jedním vrstevníkem, nikdo nekamarádí jen s jedním, ve třídách převládají spíše krátkodobá přátelství a ve třídě není žádné dítě, se kterým se chtějí všechny děti kamarádit. Ze žluté barvy grafu je patrné, že se odpovědi učitelek MŠ shodly ve 25%, tj. jedna odpověď se od ostatních liší. Na otázku, zda: „Je ve Vaší třídě nějaké dítě, které má autoritu mezi ostatními?“, bylo odpovězeno třikrát, že ano.

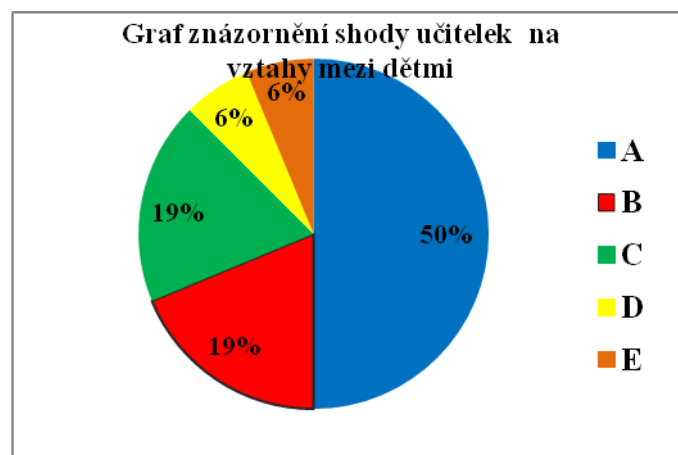
Oranžová barva nevyjadřuje žádnou shodu v odpovědích na dané otázky z dotazníku. Každá odpověď k otázce č. 11 z dotazníku se liší ve věkové kategorii dítěte.

Po vyhodnocení výsledků dotazníkového šetření v obou třídách mohu konstatovat, že učitelky se shodly v polovině odpovědí na tom, že děti chodí rády do MŠ každý den a těší se nejvíce na kamarády a hry. Podle názorů učitelek si tu děti našly nové kamarády a vídají se s nimi i mimo MŠ. Mezi dětmi v obou třídách převažují vztahy pozitivní, ve třídách není nikdo, s kým se všechny děti chtějí kamarádit, a ani tu není jedinec, s nímž se děti nekamarádí nebo kamarádit nechtějí. Naopak se učitelky vůbec neshodly v odpovědi na otázku, kdo je v jejich třídě mezi dětmi autoritou.

Z celého dotazníkového šetření usuzuji, že učitelky mateřské školy vnímají vztahy mezi dětmi v dostatečné míře, ale jejich teoretické znalosti této problematiky nejsou plně rozvinuty. Děti podle nich přijímají MŠ bez problémů. Při vyplňování dotazníků si občas nebyly svými odpověďmi jisté, a chtěly ode mě poradit a zkonzultovat se mnou svoje domněnky. I z vlastních pozorování a rozhovorů mohu říci, že se ve třídě vyskytují dominantní jedinci, a i ti, kteří nejsou dětskou skupinou tolik přijímáni. Během mého pedagogického programu zaměřeného na sociální a osobnostní oblast byly učitelky překvapeny, že existuje tolik aktivit, které podporují rozvoj vztahů mezi dětmi. Především takových, které pomáhají najít a zvýšit dětská kamarádství, naučit se více mezi sebou spolupracovat a pomáhat si. Během mého akčního výzkumu jsem měla s učitelkami neplánovaný rozhovor, při němž chtěly doporučit literaturu, ze které jsem čerpala.

Tabulka č. 3: Výsledky dotazníku pro učitelky mateřské školy

Otázky:	Učitelka č. 1	Učitelka č. 2	Učitelka č. 3	Učitelka č. 4
Průměrný věk dětí:	3-4 roky	4 roky	6 let	5-6 let
1. Přicházejí děti každý den s radostným očekáváním?	spíše ano	spíše ano	spíše ano	spíše ano
2. Proč se podle vašeho názoru děti(ne)těší do MŠ?	těší - kamarádi, hry	těší - kamarádi, zážitky	těší - kamarádi	těší - kamarádi, hry, tvoření
3. Těší se děti do MŠ na kamarády?	ano	ano	ano	ano
4. Kamarádi se děti i s více vrstevníky než s jedním?	někdy	ano	ano	spíše ano
5. Našly tu děti „nové“ kamarády?	ano	ano	ano	ano
6. Myslíte si, že se děti z MŠ vídají i mimo toto zařízení?	ano	ano - některé	ano	ano
7. Jaká jsou podle Vás v MŠ přátelství mezi dětmi?	krátkodobá	spíše krátkodobá	spíše krátkodobá	-
8. Myslíte si, že se přátelství mezi dětmi hodně mění?	někdy	někdy	někdy	spíše ne
9. Jaké převažují ve Vaší třídě mezi dětmi vztahy?	pozitivní	pozitivní	pozitivní	pozitivní
10. Je ve Vaší třídě nějaké dítě, které má autoritu mezi ostatními?	ano - Adélka	ne	ano - Natálka	ano
11. Pokud ano, o jaké pohlaví dítěte jde a kolik je mu let?	dívka, 4 roky	-	dívka, 6 let	mění se to
12. Je Vaší třídě dítě (dětí), se kterým chtějí téměř všechny děti kamarádit?	ne	nevím	ne	ano
13. Je ve Vaší třídě dítě (dětí), které se s dětmi nekamarádí?	ne	ne	ne	ne
14. Je ve Vaší třídě dítě (dětí), se kterým se děti nechtějí kamarádit?	ne	ne	ne	ne
15. Hrají si děti většinou samy, nebo i s druhými dětmi?	s jedním	s více	s více	s více
16. Těší se děti po celém dnu v MŠ domů?	ano	někdy	někdy	někdy



barevné označení	shoda	počet stejných odpovědí	v otázkách
A	100%	8	č. 1, 2, 3, 5, 6, 9, 13, 14
B	75%	3	č. 8, 15, 16
C	50%	3	č. 4, 7, 12
D	25%	1	č. 10
E	0%	1	č. 11

### **8.3 Realizace metody Pozorování I a Rozhovoru I**

Pozorování I se uskutečnilo první týden v dopoledních hodinách z důvodu navázání kontaktu s dětmi a předcházelo pedagogickému programu. Při pozorování jsem zjišťovala, zda si děti ve dvou skupinách A, B hrají samy a jak si vybírají kamarády. Při volných hrách vznikaly mezi dětmi vazby, které zvyšovaly jejich kamarádství a spolupráci, ale také v řízených činnostech bylo zřejmé, jaké vztahy mezi dětmi převažují.

Rozhovor I s dětskými skupinami A, B se uskutečnil poslední den prvního týdne v dopoledních hodinách. V individuálním rozhovoru jsem měla možnost si potvrdit nebo vyvrátit, co jsem vypožadovala. Obě metody – Pozorování I a Rozhovor I byly - podkladem pro můj pedagogický program.

#### **8.3.1 Pozorování I**

Výsledky Pozorování I skupiny A, B jsou shrnuté do tabulek č. 4 - 8, kde je zobrazen stav pozorování před programem.

Tabulka č. 4 a č. 5 ukazuje, že ve skupině A si všechny děti dokážou vybrat herního partnera, ale volba (počet) se každý den odlišuje a převažuje herní partnerství s jedním dítětem. Občas děti vykonávají samostatnou hru, a to z důvodu čekání na kamaráda, což bylo časté u Kristýnky, Verunky a Radka. Také jsem pozorovala, že některé děti si chtěly hrát samy bez kamarádů - Kačka st., která byla spíše pozorovatelem, Julinka si hrála ráda sama, ale občas vyhledává kamarády ke hře, nebo Kačka ml., kterou ovlivňoval její psychický stav, a to z důvodu stesku po mamince.

Ve volné hře bylo zřetelné, že si děti vybírají svého kamaráda kvůli společné oblíbené hře a hračce (s Markem si hrály děti kvůli autu, které přinesl, a s Verunkou si děti hrály kvůli nové panence Barbie).

Tabulka č. 4

Pozorování I skupiny A- 30. 1. 2012

Děti	věk	čas 7:30	7:45	8:00	8:15	8:30	8:45
Adélka	3,9 let			K 1	K 1	K 1	K 2
Radek	4,1 let	S	K 1	K 1	K 2	K 1	K 1
Marek	5 let		K 2	K 2	K 2	K 2	k 3
Matýsek	4,7 let						
Míša	3,9 let	K1	K 2	K 2	K 2	K 2	K 3
Filip	4,1 let	K1	K 2	K 2	K 2	K 2	K 3
Kuba	4,5 let		K 2	K 2	K 2	K 1	K 2
Kristýnka	4,6 let	S	K 1	K 2	K 1	K 1	S
Kačka ml.	3,2 let		S	S	K1	K 1	K 2
Kačka st.	3,5 let	S	S	S	S	S	S
Verunka	4,1 let	S	K 1	K 1	K 1	K 2	K 2
Kristián	4,2 let		K 1	K 2	K 2	K 3	K 3
Julinka	3,11 let			S	S	K 1	K 1

Vysvětlivky pro všechny tabulky:

S- dítě si hraje samo

K- dítě si hraje s určitým počtem kamarádů

Tabulka č. 5

Pozorování I skupiny A - 31. 1. 2012

Děti	věk	čas 7:30	7:45	8:00	8:15	8:30	8:45
Adélka	3,9 let				K 1	K 2	
Radek	4,1 let		S	K 1	K 1	K 2	
Marek	5 let			K 2	K 2	K 3	
Matýsek	4,7 let		K 1	K 2	K 2	K 2	
Míša	3,9 let			K 1	K 1	K 1	
Filip	4,1 let			K 1	K 1	K 1	
Kuba	4,5 let	K 1	K 1	K 2	K 2	K 2	
Kristýnka	4,6 let		S	K 1	K 1	K 2	
Kačka ml.	3,2 let		S	S	K 1	K 2	
Kačka st.	3,5 let	S	S	S	S	S	
Verunka	4,1 let		K 1	K 1	K 2	K 1	
Kristián	4,2 let		K 1	K 2	K 2	K 2	
Julinka	3,11 let			S	S	K 1	



Tabulka č. 6 a č. 7 ukazuje, že ve skupině B převažuje partnerství ve hře se dvěma dětmi a je bližší podobnost v počtu partnerů ve dvou po sobě jdoucích dnech. Výskyt samostatné hry je zde občasný, a to u Matýska, který je jeden z věkově nejmladších a za tuto dobu si nenašel ve skupině kamaráda, protože byl zvyklý na skupinu věkově mladších dětí ve druhé třídě. Některé děti (Dan st., Elenka, Dan ml.) si hrály samy, protože čekaly na svého kamaráda. Mohla jsem zde pozorovat, že děvčata si za své kamarády vybírala spíše dívky (Elenka, Kačenka, Ema st., Natálka a Ema ml.) a naopak chlapci se přátelí spíše s chlapci (Šimon, Dan st., Petr, Ondra a Dan ml.). Své kamarády si vybírají také podle oblíbené hry, hračky a společných zájmů (kluci si rádi hráli s autodráhou, stavebnicí a děvčata s panenkami Barbie a společně si malovaly). Měla jsem možnost také vidět, že si s Natálkou ostatní dívky hrály kvůli šatům, které měla nové a ony je obdivovaly.

Tabulka č. 8 ukazuje spojení dvou tříd a také převažující významnější pokles herních partnerů u většiny dětí oproti výsledkům v jejich původních třídách, a to i u starších dětí, které měly jednoho spoluhráče. Zajímavé je, že počet Matýskových herních partnerů se zvýšil na jednoho až dva oproti minulým dnům, kdy byl ve své původní třídě a raději si hrál sám nebo s jedním kamarádem.

Tabulka č. 6

Pozorování I skupiny B - 1. 2. 2012

Dítě	Věk	čas 7:30	7:45	8:00	8:15	8:30	8:45
Elenka	5,1 let	S	K 1	K 1	K 2	K 2	K 2
Šimon	6,7 let			K 1	K 1	K 2	K 2
Dan st.	6,3 let	S	S	K 1	K 1	K 2	K 2
Matýsek	5,1 let		S	S	S	K 1	K 1
Kačenka	5,4 let			K 2	K 2	K 3	K 3
Ema st.	5,5 let		K 1	K 2	K 2	K 3	K 3
Natálka	5,5 let			K 2	K 2	K 3	K 2
Ema ml.	5 let	K 1	K 1	K 1	K 2	K 2	K 2
Petr	5,4 let		K 2	K 1	K 1	K 2	K 2
Ondra	5,6 let		K 2	K 1	K 1	K 2	K 2
Dan ml.	5,2 let		S	K 1	K 1	K 1	K 2

Tabulka č. 7

Pozorování I skupiny B – 2. 2. 2012

Dítě	Věk	čas 7:30	7:45	8:00	8:15	8:30	8:45
Elenka	5,1 let	S	K 1	K 1	K 1	K 1	K 1
Šimon	6,7 let						
Dan st.	6,3 let	S	K 1	K 1	K 2	K 2	K 2
Matýsek	5,1 let		S	S	K 1	K 1	K 1
Kačenka	5,4 let			K 2	K 2	K 3	K 3
Ema st.	5,5 let			K 2	K 2	K 3	K 3
Natálka	5,5 let		S	K 1	K 1	K 2	K 3
Ema ml.	5 let		K 1	K 1	K 1	K 1	K 1
Petr	5,4 let		K 1	K 1	K 2	K 2	K 2
Ondra	5,6 let			K 1	K 2	K 2	K 3
Dan ml.	5,2 let	S	S	K 1	K 2	K 2	K 2

Tabulka č. 8 Pozorování skupiny A,B (pololetní prázdniny) 3.2.2012

Dítě	Věk	čas 7:30	7:45	8:00	8:15	8:30	8:45
Elenka	5,1 let		S	S	K 1	K 1	K 2
Radek	4,1 let		S	K 1	K 1	K 1	K 1
Dan st.	6,3 let	S	S	S	K 1	K 1	K 1
Matýsek	5,1 let		K 1	K 1	K 2	K 1	K 2
Kačenka	5,4 let			K 1	K 1	K 1	K 2
Kačka ml.	3,2 let			K 1	K 1	K 1	K 1
Kuba	4,5 let		K 1	K 1	K 1	K 1	K 2
Kristián	4,2 let	S	K 1	K 1	K 1	K 1	K 2
Ondra	5,6 let		K 1	K 1	K 1	K 1	K 1

### 8.3.2 Rozhovor I

Cílem individuálního Rozhovoru I s dětmi bylo zjistit, jaké jsou vztahy mezi dětmi v obou třídách (jaké mají jejich přátelství časový rozsah, jak si vybírají kamarády), zda převažují vztahy negativně laděné, objevují-li se i negativní vztahy a jsou-li dětskou skupinou negativně přijímány.

Výsledky Rozhovorů I, skupin A, B, jsou shrnuté následovně:

#### Otázka č. 1: Pohlaví

Skupina A: Pohlaví tázaných osob bylo 50 % dívek a 50 % chlapců.

Skupina B: Pohlaví tázaných jedinců bylo 36 % dívek a 64 % chlapců.

#### Otázka č. 2: Věk

Skupina A: Průměrný věk dětí byl 4,1 roku.

Skupina B: Průměrný věk dětí byl 5,5 roku.

#### Otázka č. 3: Těšíš se rád(a) každý den do školky?

Skupina A: Na otázku, zda se těší do školky, odpovědělo 100 % dětí, že se těší.

Skupina B: Všechny děti odpověděly, že se každý den do školky těší, kromě Dana staršího (dále jen Dan st.) a Matýska, jejichž odpovědi byly: „někdy jo i ne“.

#### Otázka č. 4: Proč se (ne)těšíš do školky?

Skupina A: Nejčastější odpověď na to, proč se děti těší do MŠ, byla: „na hry, kamarády“ (Kristýnka uvedla Marka).

Skupina B: Nejvíce dětí uvedlo, že se těší na kamarády a na hračky. Nikdo neuvedl konkrétní jméno.

**Otázka č. 5: Máš ve školce nějakého kamaráda(dku), na kterého se těšíš?**

Skupina A: Nejčastější jméno, které děti uvedly, bylo Kuba a Adélka. Nebyli uvedeni: Filip, Kačenka starší a mladší (dále jen st. a ml.)

Skupina B: Nejčastější jméno, které děti uvedly, bylo Dan st. a Kačenka. Nebyli uvedeni: Matýsek, Ema st. a Dan ml.

**Otázka č. 6: Máš tu i více kamarádů, na které se těšíš?**

Skupina A: Nejčastěji uvedené dítě byl Filip. Kuba odpověděl, že tu další kamarády nemá.

Skupina B: Nejvíce dětí uvedlo, že se těší na Kačenku, Pét'u, Šimona a Natálku. Matýska, Emu ml. a Dana ml. nikdo neuvedl.

**Otázka č. 7: Poznal (a) jsi ve školce nějakého nového kamaráda(dku)?**

Skupina A: Většina dětí uvedla, že tu poznala nové kamarády. Adélka, Radek, Marek, Filip a Kačka st. odpověděli, že tu nikoho nového nepoznali.

Skupina B: Nejvíce dětí odpovědělo, že tu nového kamaráda nepoznaly (možná je to z důvodu, že spolu chodily v minulém roce do třídy). Elenka, Ema st., Petr a Ondra tu poznali Dana ml. a Šimon uvedl Majdalenku.

**Otázka č. 8: Kdo je tvůj nejlepší kamarád?**

Skupina A: Nejvíce dětí se shodlo na tom, že jejich kamarád je Radek. Nikdo neuvedl Kubu, Kačku st. a ml., Kristiána a Julinku (zajímavé je, že v otázce č. 5, děti uvedly Kubu jako kamaráda, na kterého se těší).

Skupina B: Nejvíce dětí se shodlo na tom, že jejich nejlepší kamarád je Dan st. (jeho jméno kladně zmíněno i v otázce č. 5), Šimon a Natálka. Nikdo neuvedl Elenku, Matýska (neuveden také v otázkách č. 5, 6) Kačenku a Ondru.

**Otázka č. 9: Vídáš se s nějakým kamarádem(dkou) i mimo školku?**

Skupina A: Většina dětí uvedla, že se vídají s kamarády mimo školku. Marek, Filip, Kristýnka a Verunka odpověděli, že se s kamarádem ze školky nevídají.

Skupina B: Nejvíce dětí uvedlo, že se s nikým mimo školku nevídají. Elenka, Ema st. a Petr se vídají se svými kamarády ze školky.

**Otázka č. 10: Máš ve školce nějaké kamarády(dky), které znáš už dlouho?**

Skupina A: Nejčastější jméno, které děti uvedly, bylo: Marek. Marek, Míša, Filip a Kristýnka odpověděli, že s nikým se nikdo dlouho nekamarádí.

Skupina B: Všechny děti uvedly, že tu mají kamarády. Matýsek a Ema ml. uvedli, že se dlouho s nikým v MŠ neznají.

**Otázka č. 11: Máš každou chvíli jiného kamaráda(dku)?**

Skupina A: Celá skupina odpověděla, že se jim kamarádství nemění.

Skupina B: Všechny děti odpověděly, že se jim kamarádství nemění. Elenka uvedla za své kamarády Emu ml. a Kačenku, Šimon uvedl Pétu, Ondru a Dana st.

**Otázka č. 12: Je ve vaší třídě někdo, s kým se všichni rádi kamarádí?**

Skupina A: Nejčastější odpověď na tuto otázku byla, že není nikdo, s kým se všichni kamarádí, nebo že „neví“. Nejvíce mě překvapila

odpověď, kdy Marek uvedl sám sebe (zajímavé je, že jeho jméno v ot. č. 5, 6 a 8 není uvedeno jako převládající), a také Verunka uvedla, že se kamarádí všichni se všemi.

Skupina B: Většina se shodla na tom, že tu není nikdo, s kým se všichni kamarádí. Natálka a Ema ml. uvedla Elenku, Dan st. a Ondra uvedli Šimona (ten se objevuje také jako kamarád, na které se děti těší, a jako nejlepší kamarád pro většinu dětí v otázce č. 8).

**Otázka č. 13: Je ve vaší třídě někdo, kdo se s nikým nekamarádí?**

Skupina A: Polovina skupiny uvedla, že není nikdo, s kým se všichni nekamarádí, ostatní uvedly Kačku st., Verunku, Radka, Julinku a Kristýnku nebo že „neví“. (To si odporuje s otázkou č. 8., kde se děti shodly na Radkovi jako nejlepším kamarádovi.)

Skupina B: Skoro všichni odpověděli, že není ve třídě nikdo, s kým se nekamarádí. Kačenka uvedla, že se nekamarádí „holky s klukama“, a Ema ml. uvedla Pěťu.

**Otázka č. 14: S kým si nejraději hraješ?**

Skupina A: Nejčastější odpovědi byla jména: Kristián, Marek a Adélka.

Skupina B: Každé dítě uvedlo jiného kamaráda. Nejčastěji uvedené jméno bylo Dan st. (opět shoda jména s otázkou č. 11, 8, 5).

**Otázka č. 15: Co se ti v MŠ nejvíce líbí?**

Skupina A: Většina uvedla, že se jim v MŠ líbí nejvíce hračky. Některé děti uvedly i kamarády (Kristiána a Marka - ten uveden jako oblíbený herní partner i v otázce č. 14), nebo že tu není nic, co se jim líbí.

Skupina B: Většina dětí uvedla, že se jim v MŠ nejvíce líbí hračky, dále hra s kamarády a „všechno“. Petr uvedl, že se mu nejvíce „líbí“ Dan st.

**Otázka č. 16: Je něco, co se ti ve třídě nelíbí?**

Skupina A: Nejčastěji byla uvedena hračka (lego, medvídek), nebo že tu není nic, co se jim nelíbí. Nejvíce mě překvapila Kačenka ml., která uvedla Adélku (ta byla uváděna často v pozitivních souvislostech v otázce č. 5).

Skupina B: Dětem se ve třídě nelíbí některé hračky (stavebnice, autodráha). Ostatní děti uvedly, že tu nic takového není.

**Otázka č. 17: Chodíš do školky rád/ráda?**

Skupina A: Všechny děti odpověděly, že chodí do školky rády.

Skupina B: Skoro všichni uvedli, že do školky chodí rádi. Jediný Dan st. uvedl: „*moc ne*“ (dětmi je uváděn nejčastěji jako oblíbený a vyhledávaný, ale podle jeho opovědí tolik kamarádů asi nevyhledává).

**Otázka č. 18: Těšíš se po celém dni ve školce domů?**

Skupina A: Všechny děti odpověděly, že se těší po celém dnu domů, a to nejvíce na své hračky a člena rodiny (bráchu, mámu).

Skupina B: Většina dětí odpověděla, že se domů po školce těší, a to nejvíce na člena rodiny a hračky. Ema ml. odpověděla, že se domů netěší a chce tu být (v otázce č. 10 odpověděla, že se dlouho s nikým nezná, ani v otázce č. 6 není uvedena dětmi jako ta, na kterou se těší).



## Shrnutí Rozhovoru I

Rozhovor s oběma skupinami byl velmi odlišný. Velice záleželo na věku, pohlaví dětí, místo konání rozhovoru, jejich vyjadřovacích schopnostech, a především na jejich psychickém stavu.

Rozhovory jsem vedla v místnosti, kde nebyly děti rušeny, což podle mého názoru na děti mělo velký vliv.

Odpovědi skupiny A byli spíše nahodilé, nepromyšlené a na otázky se děti nedokázaly soustředit. Velice časté to bylo u nejmladších dětí - Kačka ml., Kačka st., Adélka a Míša - jejich odpovědi byly nejasné a vymyšlené. Podle rozhovorů se domnívám, že v této skupině převládají pozitivní vztahy, i když se tu vyskytuje jedinec, který není dětmi tolik přijímán. Zajímavé je, že v rozhovorech u této skupiny nebyl uveden vůbec Filip. Myslím si, že to bylo z důvodu, že Filip a Míša jsou bratřenci a nejlepšími kamarády. Míša v jejich přátelství má hlavní slovo a Filip je méně komunikativní a tolik se nezačleňuje do společných aktivit. Zmínila bych i odpovědi Kuby, které měly spíše negativní charakter („Nemám jiné kamarády ani nejlepšího kamaráda“), což podle mého názoru a dalšího pozorování bylo nahodilé, chlapec nechtěl tolik komunikovat a byl uzavřený. Dominantními jedinci jsou podle dětí: Marek a Adélka. Marek je v této skupině věkově nejstarší a snaží se mít se svými kamarády pozitivní vztahy, aby ho všichni měli rádi a byl oblíbený. Naopak Adélku podle mého názoru a z pozorování mají děti rády kvůli jejímu chování a ochotě pomáhat druhým, i když je věkově nejmladší v této skupině. Z rozhovorů lze říci, že děti se kamarádí s více vrstevníky, chodí do MŠ rády a líbí se jim tu. Jsou tu i jedinci, kteří se vyčleňují ze skupiny a zasloužili by v tomto větší pedagogickou pozornost (Filip, Kuba, Kačka st.).

Skupina B se na rozhovor dokázala více soustředit a byla klidná. Otázky, které jsem dětem pokládala, pozorně poslouchaly a své odpovědi se snažily promýšlet. Někteří občas odpovídali ihned, když šlo především o jejich nejlepší kamarády nebo zda se těší do MŠ. Některé odpovědi byly ale neočekávané (např.: Pěťovi se líbí kamarád, Ema ml. se netěší domů). V této skupině tu podle mého názoru převládají pozitivní vztahy mezi dětmi a kamarádství je mezi více vrstevníky. Jsou tu i děti, které nebyly tolik uváděny - Matýsek a Ema ml. Může to být tím, že jsou tito jedinci věkově nejmladšími ve skupině a předtím navštěvovali druhou třídu. Proto nemají mezi dětmi

tolik kamarádů a moc se nezačleňují. Uvedla bych také negativní odpovědi Dana st., který odpověděl, že se netěší každý den do MŠ. Je zajímavé, že Dan st. je dětmi nejčastěji uváděn jako oblíbený. Podle mého názoru se Dan st. nejraději přátelí s nižším počtem kamarádů a je nerad středem pozornosti. Naopak podle dětí se tu vyskytují i další dominantní jedinci – Natálka, Šimon, které ostatní přijímají jako autoritu a vzhlížejí k nim. Z odpovědí dětí lze říci, že navštěvují MŠ rády, líbí se jim tu a mají tu kamarády, ale jsou tu jedinci, kteří by zasloužili větší pozornost a začlenění do skupiny dětí (Ema ml., Matýsek, Dan st.).

Ve srovnání s výsledky dotazníků od učitelek mateřské školy mohu říci, že odpovědi se lišily především ve shodě dominancí ve třídě a negativních názorů dětí na MŠ. V porovnání s Pozorováním I se odpovědi ve vztahu k cílům mé práce tolik nelišily, ale z rozhovorů jsem se dozvěděla více podrobnějších informací o této dětské skupině a vztazích mezi nimi.

#### **8.4 Příprava výchovně vzdělávacího programu a jeho realizace**

Pro realizaci svého programu jsem použila publikace, které obsahují hry se sociálním a osobnostním zaměřením a jsou uvedeny v seznamu literatury.

Připravovaný program zaměřený na vztahy mezi dětmi u skupiny B jsem rozvrhla do čtyř dnů, abych poslední den mohla uskutečnit rozhovor a celý program ukončit. Hry jsem realizovala každý den dopoledne v době, kdy děti mají hlavní vzdělávací činnost. Strukturu programu jsem zaměřila na čtyři oblasti, které se k cílům mé praktické části bakalářské práce vztahují.

Hry jsem vybírala z publikací, které uvádím u jednotlivých her, a jsou zaměřeny na tyto oblasti:

- 1. Prohloubení vzájemného poznání a pochopení druhých, kontaktní hry**
- 2. Podpora kamarádství a sounáležitosti**
- 3. Rozvoj interakce mezi dětmi**
- 4. Ochota spolupráce a pomoci**

## **1. Prohloubení vzájemného poznání a pochopení druhých, kontaktní hry**

6. 2. 2012 bylo ve třídě 12 dětí (dopoledne)

### **To je můj kamarád**

(Fountain, S., 1994, s. 29)

Cíl: Představení, lepší poznání druhého, ochotně a otevřeně o sobě mluvit.

Motivace: „*Děti, přinesla jsem vám kamaráda. Je to míček a jmenuje se „Povídálek“ a s ním může mluvit jen ten, kdo ho bude mít v ruce.*“

Pomůcky, prostor: míček, v kruhu na koberci

#### Obsah:

- a) Děti sedí v kruhu. Každé dítě se představí a předá míček (Povídálek) dítěti po své pravé straně.  
(„Já se jmenuji Ema“ a předá míček dál, „Já se jmenuji Dan,“ ...)
- b) Míč se kutálí dál, dítě řekne své oblíbené zvíře a pošle míč kamarádovi a vysloví jeho jméno. („Moje oblíbené zvíře je pes a míč posílám Evě“ ...)
- c) Míč se kutálí a dítě řekne svou oblíbenou hračku, pošle míč kamarádovi a řekne, proč mu ho poslal.  
(„Moje oblíbená hračka je stavebnice a míč posílám Šimonovi, protože má hezké tričko“ ...)
- d) Míč se kutálí a dítě řekne, jakým dopravním prostředkem by jelo na výlet a s kým.  
(„Na výlet bych jel nejraději vlakem a vzal bych si s sebou maminku“ ...)

#### Průběh:

- a) Děti seděly v kruhu na koberci, postupně se představily celým jménem a hned poslaly míč dál. Vyslovení vlastního jména a podání míčku proběhlo přirozeně.
- b) Vyslovení svého oblíbeného zvířete děti pečlivě promýšlely. Někteří se nemohli rozhodnout, jaké je jejich oblíbené zvíře, a které vybrat. Děti ale byly velice

aktivní a na hru se soustředily. Výběr kamaráda, ke kterému měl míč směřovat dál, probíhal rozvázně. Občas dětem trvalo, než si rozmyslely, koho zvolit.

- c) Hra se jim velice líbila a děti uváděly své hračky spontánně. Někdy dokonce uvedly hraček více. Míč poslaly ihned kamarádovi a dokázaly ho pochválit za hezké vlasy, tričko, punčocháče nebo bačkory. Chlapci posílali míč spíše chlapcům a dívky dívkám.
- d) Poslední úkol, uvést jakým dopravním prostředkem a s kým by jely na výlet, byl pro děti obtížnější. Občas zapomněly na kamaráda, se kterým by jely na výlet. Nejčastěji uváděly člena rodiny nebo kamaráda ze třídy.

Reflexe: Děti byly při této hře velice aktivní a komunikace v kruhu probíhala přirozeně. Někteří občas mluvili tiše a neúplnými větami. Celkově si myslím, že tuto aktivitu děti velice dobře pochopily a bez váhání říkaly své a často i kamarádovo jméno. Nejvíce dětí uvedlo kamaráda ze třídy (7x), který byl přítomen, ale i který chyběl (Dan st. uvedl Šimona, který nebyl přítomen). Ostatní uvedli člena své rodiny (4x). Obtížnější pro ně bylo, vyslovit důvod, proč někomu míč posílají. Občas byly u vymýšlení hračky, zvířete a dopravního prostředku pomalejší, ale spolupracovaly mezi sebou a na hru se soustředily. Když kamarád ihned neřekl svou odpověď, ostatní děti počkaly a nevyrušovaly ho.

### **Honička zachraňovací**

(Koťátková, S., 2005, s. 98)

Cíl: Aktivizace a rozehrátí, nevýběrové kontakty, vzájemná pomoc.

Motivace: „Budeme hrát na „babu“. „Babu“ si budete předávat tím, že se dotknete druhého a od té chvíle je „babou“ on a bude ostatní děti chytat. My ale budeme mít možnost se před „babou“ zachránit tím, že se ve dvojici obejmeme. Obejmout se ale mohou jen dva. Jak nás bude víc než dva, můžeme dostat „babu“. Když je ten, kdo chytá, od nás dál, musíme se pustit a pohybovat se zase sami, ale když se přiblíží, zachráníme se tím, že se ve dvojici obejmeme.“

Pomůcky, prostor: žádné, velký prostor

Obsah: Tato hra se hraje v prostoru jako běžná „honička“. Jedno dítě má „babu“ a předává ji dotykem druhému. Před „babou“ se ostatní mohou zachránit tím, že se ve dvojici obejmou.

Průběh: Děti pochopily hru ihned, protože podobný typ hry znají. Způsob ochrany před „babou“ byl pro ně nový - objetí. Některé děti zůstaly ve dvojici, jiné se na dvojicích domlouvaly předem nebo čekaly, až je „baba“ chytí. Po několika málo ukázkách a opakování děti hru pochopily a aktivně se zapojovaly.

Reflexe: Jelikož děti hru zpočátku moc nepochopily a většina si vybírala do dvojice svého kamaráda, snažila jsem se jim hru lépe vysvětlit. Všechny děti se aktivně zapojily, hra se jim poté líbila a „baba“ chytala své oběti náhodně bez ohledu na to, s kým se kamarádí. Jen Dan ml. se nejdřív nechtěl této hry zúčastnit, protože si myslel, že musí utvořit dvojici. Pomohla jsem mu do hry se zapojit a stal se tak aktivním členem.

## **Magnet**

(Smith, A., 2001, s. 33)

Cíl: Spontánní navazování kontaktu, vzájemná důvěra, vyjádření pocitů, navodit pozitivní přijetí jednotlivce skupinou.

Motivace: *„Děti, dneska si zahrajeme na magnet. Poznáme, zda se už dobře znáte a budete se umět najít podle jména. Při vyslovení jména obejmeme kamaráda, aby viděl, jak ho máme rádi, ale tak, aby ho to nebolelo a nebylo nějak nepříjemné.“*

Pomůcky, prostor: žádné, herna

Obsah: Děti jsou v kruhu a drží se za ruce. Učitelka hraje na klavír nebo má připravenou nahrávku, při které se bude dobře dětem chodit po kruhu. Děti na hudbu chodí dokola, drží se za ruce. Po ztichnutí hudby učitelka vyvolá jméno. Děti se pustí, přiběhnou ke jmenovanému dítěti, obklopí ho a všechny děti dané dítě pohladí. Hra se opakuje tak dlouho, až se v roli „magnetu“ vystřídají všechny děti.

Průběh: Děti se do hry zapojily s nadšením. Chytly jsme se za ruce a v kruhu chodily na hudbu. Děti pozorně čekaly, jaké jméno vyslovím, a poté kamaráda všichni obejmuli. Další jména vyslovovaly děti samy a pamatovaly si, jaké jméno ještě nebylo řečeno.

Reflexe: Děti se do hry zapojily s velkým elánem a vždy se těšily, až někoho budou moci obejmout. Svého kamaráda všichni vždy rádi objali a s nadšením se hrnuli do aktivity. I pro dítě, které představovalo „magnet“, to bylo příjemné a nikdo nebyl skupinou odmítán. Velice mě překvapilo, že děti nezapomněly na mě a nakonec mě všichni také objali. U této hry jsem nezaznamenala výskyt dítěte třídou odmítaného a vyčleňovaného.

## **2. Podpora kamarádství a sounáležitosti**

7. 2. 2012 bylo ve třídě 11 dětí (dopoledne)

### **Záhadná osoba**

(Smith, A., 2001, s. 63)

Cíl: Blíže poznávat jiné jednotlivce a samo se nechat jimi blíže poznat.

Motivace: „*Děti, dnes si zahrajeme na detektiva, který musí uhádnout záhadnou osobu. Bude to někdo od nás ze třídy, koho musíme uhádnout.*“

Pomůcky, prostor: žádné, herna

Obsah: V této hře mají děti uhodnout totožnost záhadné osoby jen na základě slovní charakteristiky. Pro snadnější uhodnutí se dětem myšlená osoba popisuje. Nejprve se začíná se všeobecnými vlastnostmi a postupně se přechází k podrobnostem. Když si některé dítě bude myslet, že ví, o koho se jedná, zvedne ruku.

Průběh: Se všemi jsme si sedli do kruhu a poslouchali, koho daný jedinec popisuje. Nejprve děti hádaly paní učitelku. Začalo se od obecných informací, co má ráda, jaké jsou její koníčky, a poté se přešlo k detailnějšímu popisu. Další záhadnou osobu popisovalo dítě.

Reflexe: Tato hra děti bavila, někteří uhádli osobu ihned, jiným to chvíli trvalo. Hodně dětí nedokázalo popsat kamarádovy vlastnosti, ale spíše, co má na sobě a jak vypadá. Když se někdo snažil popsat vlastnost kamaráda, řekl, že je buď hodný, nebo s kým si rád hraje. Byly tu i jedinci, kteří se hry neúčastnili (Dan ml. a Majdalenka). Seděli opodál a hru jen pozorovali. Když jsem se jich zeptala, proč s námi nechtějí hrát, odpověděli, že je to nebaví, nebo že jen hrát nechtějí a budou hru jen sledovat.

### **Místo po mé pravici je volné**

(Hermochová, S., 1994, s. 37)

Cíl: Seznámit jednotlivé účastníky, překonat ostych a obavy.

Motivace: „Vezmeme si židličky do kruhu a budeme hrát hru, kde si budeme vybírat kamarády.“

Pomůcky, prostor: židle, herna

Obsah: Všichni sedí v kruhu. Jedno místo zůstává volné. Hráč sedící nalevo od prázdného místa začíná slovy: „Místo po mé pravici je volné, chci, aby tam seděl(a) ..., protože...“ a uvede důvody volby.

Průběh: Po vysvětlení pravidel jsme si s dětmi nejdříve řekli, která je pravá ruka a kdo bude vždy vybírat vedle sebe kamaráda. První jsem začala já a snažila se určité dítě popsat detailněji, než jen jak vypadá.

Reflexe: Pro děti bylo obtížné vyslovit větu: „Místo po mé pravici je volné, chci, aby tam seděl (a)...protože...“ Byla to pro ně dlouhá a složitá věta. Při výběru kamaráda děti spíše popisovaly, jak kamarád vypadá. Po upozornění, že mohou říkat i jiné vlastnosti kamaráda, se někteří už snažili a uváděli důvod typu: „*Protože mi pomáhá, hraje si se mnou, mám ji ráda, chodíme spolu ven...*“. Velice mě překvapil Dan ml., který ze zpočátku moc nespolutracoval, ale při této hře se snažil více komunikovat a do hry se aktivně zapojil.



## **Co máš na sobě**

(Smith, A., 2001, s. 63)

Cíl: Naučit se soustředit, všimat si každé podrobnosti na zevnějšku někoho jiného a umět se vzájemně na sebe dívat

Motivace: „*Jestlipak děti víte, jak jsme tady každý z nás pro někoho důležití a nejen pro rodinu a vaše kamarády, ale i pro celou skupinu. Proto si právě teď zahrajeme hru Co máš na sobě*“.

Pomůcky: žádné, herna

Obsah: Všichni se dobře prohlédnou, jak kdo vypadá. Zaměří se i na všechny detaily. Určená osoba odejde do vedlejší místnosti nebo za roh místnosti a udělá něco, co výrazně změní její vzhled (vyzuje si botu, sundá mikinu atd. ...). Poté se vrátí do třídy a děti musí uhodnout, co se na ní změnilo. Dále na svém zevnějšku měníme jen maličkosti. Pokračuje jedinec, který uhádl předchozí věc.

Průběh: Vysvětlím hru, odejdu za roh místnosti a sundám si botu. Po příchodu si málo dětí všimne, co se na mně změnilo. Musím je upozornit, ať jsou tiše, než ostatní také uhodnou kamarádovu změnu. Dětem hádání chvílku trvá, ale nakonec si změny všimnou. První dobrovolník si vyhrne rukávy a ostatní hádají. Poté se vystřídají všechny děti a vymýšlejí na sobě různé změny.

Reflexe: Při této hře více spolupracovaly aktivnější a komunikativnější děti (Pája, Dan st. Šimon, a Marek). Snažila jsem se dát prostor i ostatním dětem, které nebyly tolik aktivní a rychlé. Některé děti nemohly vymyslet, jakou změnu by na sobě provedly, tak jsem jim trochu musela pomoci. Byly tu i děti, které se nechtěly zapojovat, nebo jen pozorovaly hru bez aktivity (Majda, Ema ml.). Některé děti se před ostatními styděly vyslovit změnu, které si na kamarádovy všimly (Maruška, Svatuška).

### 3. Rozvoj interakce mezi dětmi

8. 2. 2012 bylo ve třídě 10 dětí (dopoledne)

#### **Mlsná koza**

(Koťátková, S., 2005, s. 117)

Cíl: Soustředěnost na výraz a chování dětí. Být schopen intuitivního odhadu dětí podle jejich chování a výrazu.

Motivace: „*Víte, jak je koza mlsná a zvědavá? Jestlipak si poradí a odhalí nás?*“

Pomůcky, prostor: malý předmět, herna

Obsah: Děti sedí v kruhu na židličkách. Ke hře je potřeba nějaký prstýnek nebo jiný „poklad“. Jedno dítě bude „mlsná koza“ a půjde někam stranou. Další dítě bude předávat „poklad“. Mlsná koza se nedívá a ostatní děti sedí a mají před sebou spojené dlaně. Rozdavač pokladu obejde postupně všechny děti (přechází od dítěte k dítěti) a napodobuje předání „pokladu“, ale jen jednomu dítěti skutečně poklad do ruky pustí. Potom všechny děti zvou mlsnou kozu: „*Mlsná kozo, pojd' na zeli, máme dobré kyselé*“. Pozvané dítě si prohlédne děti a odhaduje, kdo „poklad“ má. Může hádat třikrát. Když uhodne, jde dítě, které bylo odhaleno, dělat mlsnou kozu. Jestliže ani potřetí neuhodne, jde dělat mlsnou kozu dítě, které tak dobře ukrylo poklad a koza ho nenašla.

Průběh: S dětmi jsme si vysvětlily pravidla hry a určily mlsnou kozu. Rozdavače jsem musela rozpočítat. Mlsná koza šla za roh a rozdavač dal kamarádovi poklad. Všichni se snažili ukrýt poklad ve svých dlaních. Občas mlsná koza poklad nenašla, ale většinou uhodla, kdo jej skrývá. Hru jsme opakovaly, dokud se všichni nevystřídali.

Reflexe: Děti tato hra velice bavila. Při určení rolí jsem musela děti rozpočítat, protože téměř všechny se hlásily. Pravidla hry pochopily hned a několikrát hru chtěly opakovat. Nejvíce je bavilo, když jsem měla poklad v ruce já, jen jsem musela „mlsné kozo“ trochu

napovědět, a nakonec poklad našla. Ze začátku se moc nezapojovala Majdalenka s Emou ml., ale poté už je hra bavila a byly aktivní. Většina dětí, které představovaly „mlsnou kozu“, hledala poklad u svého kamaráda (6 dětí). Ale byli tu i jedinci, kteří si svůj tip dobře promýšleli a nevolili pouze své kamarády (Šimon, Elenka, Pája, Ema st.).

### **Vadí, nevadí**

(Kotátková, S., 2005, s. 121)

Cíl: Cvičit se v rozhodování, zvažovat svoje rozhodnutí. Uvědomit si, že nejsem sám v tom, že mi něco vadí, nebo naopak uvědomit si, že máme společné něco, co nás těší.

Motivace: „*Každý den se toho tolik děje, něco nás těší a máme z toho radost a v žádném případě nám to nevadí. Jiné věci nám ale vadí, nemáme je rádi. Zamyslete se nad tím, co budu říkat, a rozhodněte se, jestli vám to vadí (je vám to nepříjemné), pak běžte na tuto stranu, a jestli vám to nevadí, běžte na druhou stranu, Vždycky dobře rozmyšlejte, jestli vám to vadí nebo nevadí, a rozhodujte se za sebe, protože jsem každý jiný, a tak to nemáme stejné!*“

Pomůcky, prostor: žádné, herna

Obsah: V prostoru herny určí učitelka jeden kout, kde se budou shromažďovat děti, kterým popsán situace vadí, v druhém rohu bude místo pro ty, kterým nevadí. Můžeme vyvěsit obrázek. Jeden s usmívajícím se obličejem, druhý s obličejem nespokojeným. Děti, které přesně neví, zda jim popsán situace vadí nebo nevadí, se mohou stavět mezi tato místa. Učitelka jmenuje různé situace, které mohou vyplývat z toho, co mezi dětmi probíhá. Např.: „Vadí ti nebo nevadí: Když máš ráno brzy vstávat? Když venku prší? Když přijdeš do školky a nemáš tam svého kamaráda? Když ti někdo vezme tvou oblíbenou hračku? Když se nejde se školou ven, na hřiště? Když se jde plavat, do divadla? Když jsi ve školce až do odpoledne? Když musíš dojít jídlo, které nemáš rád? Když ti druhý dělá něco naschvál?“ apod....

Průběh: Děti si stouply doprostřed herny a čekaly, na jakou otázku se zeptám. Podle své úvahy si vybraly, zda jim daná situace vadí, nebo nevadí. Nejdříve pro ně bylo těžší, co který roh znamená, ale poté si to zapamatovaly.

Reflexe: Dětem se hra velice líbila. Byly při ní zapojeny všechny děti. Vždy se soustředily, na jakou otázku se zeptám. Nejdříve své odpovědi dobře promýšlely a nehleděly na ostatní. Jindy nevěděly, zda jim to vadí nebo nevadí. Ke konci už se řídily tím, jak odpoví i jejich kamarád, hlavně chlapci (Šimon, Dan st. a Petr) Radovali se, když potkali svého kamaráda na stejné straně. Ale tak si zamávali, když byl kamarád na straně opačné. Nejvíce mě překvapila Pavlínka, která oproti ostatním dětem odpovídala spíše negativně. Chtěla na sebe upozornit, odlišovat se a být zajímavá. Ostatní se její volbě divili, ale dlouho se tím nezabývali. Děti spolu mateřskou školu navštěvují dlouho a dobře se všichni znají.

### **Elektrikář (opravář)**

(Kotátková, S., 2005, s. 123)

Cíl: Pomáhat hledajícímu dítěti, společná koncentrace jednotlivce i skupiny.

Motivace: „*Dnes si zahrajeme na opraváře, pro kterého bude těžké najít porouchaný předmět*“

Pomůcky, prostor: žádné, herna

Obsah: Učitelka vybere jedno dítě, které bude opravář. Ten jde za dveře, nebo se otočí a učitelka ukáže zbylým dětem na nějaký předmět, který bude „porouchaný“. Úkolem dětí bude navádět hledajícího opraváře prostřednictvím zvuku k označenému předmětu. Po příchodu opraváře začnou děti domluvený zvuk vytvářet. Opravář chodí po místnosti, a když se přiblíží k danému předmětu, všichni zvuk zesílí, nebo naopak, když se vzdaluje, zvuk zeslabí.

Průběh: S dětmi jsme určily rozbitý předmět a opravář měl najít, kde se předmět nachází. S nápovědou, pomocí zvuku, děti měly zpočátku problém, ale poté pochopily a

snažily se kamaráda navést k předmětu. Občas opravář nevěděl, kam jít, a stál na místě. Musela jsem mu trochu pomoci. Při posledním hledání předmětu, opravář rozbitý předmět našel ihned.

Reflexe: Asi bylo pro děti těžké správně navádět kamaráda pomocí zvuku. Někteří neuměli rozlišit slabý a silný zvuk a chodili po místnosti, aniž by vnímali zvuk nebo nevěděli a stáli na místě. Ke konci už jsme s dětmi neměli sílu vydávat zvuky. Hru bych s dětmi prováděla v krátkém čase a s jiným „přibližováním“ než se zvukem. I přesto, že hra byla pro děti těžší, opravářem chtěla být většina z nich. Prvního opraváře jsem musela rozpočítat, a poté si děti tuto roli vybíraly podle sebe. Nejvíce určovaly svého kamaráda. Byly tu i jedinci, kteří se nechtěli zapojovat, ale jen pozorovat (Dan ml., Ema ml.).

#### **4. Ochota spolupráce a pomoci**

9. 10. 2012 bylo ve třídě 13 dětí (dopoledne)

Téma: **Ostrov**

Cíl: Umět se domluvit, pomáhat a spolupracovat v menších skupinách, umět vyřešit problémy samostatně, které vyžadují spolupráci.

Motivace: „*Děti, představte si, že jsme jeli lodí a ztroskotali jsme na ostrově. Ale abychom se z ostrova zachránili a vrátili se zpátky do školky, musíme se o ostrov starat, pojmenovat ho, společně si pomáhat a spolupracovat mezi sebou.*“

Pomůcky, prostor: velké obruče, papíry, pastelky, malé obruče, magnetofon, Cd-Enya, strachový pytel, žebřík, míč; herna

##### **1. Téma: Můj ostrov**

Obsah: Děti mají za úkol ve skupině vymyslet, jak se jejich ostrov bude nazývat, a poté ho společně na papír nakreslit podle svého uvážení. Poté si děti rozmyslí, jakou úlohu na ostrově budou vykonávat (kdo bude vařit, chytat ryby, uklízet nebo opravovat ostrov).

Průběh: Děti se v určených skupinkách společně domluvily na názvu svého ostrova. („Pirátský, Kamarád, Amazonie a Orlov“). Názvy vymysleli především kapitáni ostrovů a ostatní spíše souhlasili. Poté si nakreslili svůj ostrov pastelkami (příloha č. 2 - foto), na čemž se podílela celá skupina a rozdělila role mezi sebou:

Názvy ostrovů a úloha členů skupiny:

„Kamarád“ - Maruška - velitel, Natálka - kuchař, Dan st. - chytá ryby

„Orlov“ - Petr - chytá ryby, Gábinka - velitel, Ema ml. - kuchař, Matýsek - spravuje

„Amazonie“ - Svatuška - kuchař, Pavlínka - chytá ryby, Dan ml. - spravuje

„Pitátů“ - Šimon - velitel, Majda - kuchař, Elenka - chytá ryby

Reflexe: Do skupiny jsem rozdělila děti podle svého uvážení. Nikomu nevadilo dané rozřazení do skupiny. Všichni se snažili mezi sebou spolupracovat. Někteří se zapojovali více a jiní méně. Názvy ostrovů vymýšleli spíše kapitáni ostrovů. Když jsem se zeptala, zda ostatní mají jiný návrh, odpověděli, že souhlasí s kamarádem. Při grafickém ztvárnění svého ostrova už se zapojovali všichni ze skupiny, kde se každý na něčem snažil podílet (i méně komunikativní a tvořivé děti). Nejvíce mě překvapila Majdalena, která aktivně spolupracovala se skupinou, dávala návrhy názvu ostrova, podílela se na kresbě a dokázala jejich ostrov popsat. Oproti předchozím činnostem, kde spíše jen pozorovala a byla tichá.

## 2. Téma: **Koupání v moři**

(Tiché ostrovy - Fountain, S., 1994, s. 57)

Motivace: „*Protože je dneska velké horko, tak si zaplaveme s kamarádem v moři jako delfini*“.

Obsah: Děti ve dvojici mají obruč ve výši pasu a pohybují se po místnosti na hudbu. Jakmile hudba přestane hrát, páry se vystřídají a tančí dál. Několikrát opakujeme.

Průběh: Děti se samy rozdělily do dvojic ve skupině, a kde to nevycházelo, spojila jsem dvojice z jiných ostrovů. Při lichém počtu dětí jsem se zapojila. Nejdříve děti nevěděly, jak mají tančit, ale při delším poslechu už se hýbaly do rytmu. Poté se vyměnily dvojice a několikrát jsme aktivitu opakovaly. (příloha č. 2- foto)

Reflexe: Tančení na pomalejší hudbu bylo pro děti zábavné, ale nejdříve se nemohly na hudbu soustředit. Poté se do ní zaposlouchaly a snažily se hýbat do rytmu. Vzhledem k tomu, že byl lichý počet dětí, při rozdělování do dvojic nezbyl tanečník na Majdalenku. Nebyla tolik aktivní a příliš rychlá. Proto jsem jí dělala partnera já. Po následující výměně neměla problém vytvořit si dvojici s někým jiným.

### **3. Téma: Skládání obrázků**

(Koťátková, S., 2005, s. 133)

Motivace: „*V moři se nám ztratily kousky lodí, zachráníme je tak, že je s pomocí dvou kousků dřeva najdeme po místnosti. Nesmíme ale šlápnout jinam, to by nás mohl kousnout žralok, a musíme se ve skupině střídat.*“

Obsah: Děti musí najít části obrázků po místnosti a jejich úkolem je daný obrázek složit. Každá skupina má svůj obrázek rozlišen barvou.

Průběh: Děti ve skupinkách hledaly svůj kousek obrázků. Někteří se zapomněli střídat, ale po upozornění to napravili. Se sestavením obrázku byli rychle hotoví. (příloha č. 2 - foto)

Reflexe: Tuto hru hrály děti s radostí. Příště bych zvolila i více složitější obrázek. Jediný problém byl v tom, že jedna skupina nedodržovala pravidla. I přesto, že se měli ve skupině střídat, Šimon hledal obrázek za svého kamaráda, kterému to bylo líto. Po upozornění dal Šimon svému kamarádovi prostor a omluvil se mu.

#### 4. Téma **Cesta obtížemi**

(Housenka-Kotátková, S., s. 133)

Motivace: „*Abychom se z ostrova mohli dostat zpátky do školky, musíme překonat nějaké překážky.*“

Obsah: Ve skupině musí děti překonat překážky různého typu a obtížnosti. Skákat oběma nohama obručemi, lézt po žebříku, který je položen na zemi, prolézt „strachovým“ pytle a trefit se míčem do koše.

Průběh: Děti postupně za sebou zvládaly překážky. (příloha č. 2 - foto) Úkoly plnily s nadšením, ale obtížnější pro ně bylo házení míče do koše, občas se netrefily nebo se nesoustředily.

Reflexe: Překážková dráha se dětem velice líbila a chtěly si ji projít vícekrát, i přesto, že jim hod míčem do koše nešel. Všichni se plně zapojovali a snažili se překážky zdolávat ukázkově. Děti, které spolu kamarádily, na sebe čekaly a zajímaly se, jak to kamarádovi jde. Děti své kamarády podporovaly tím, že jim tleskaly, povzbuzovaly je v házení míčem do koše a snažily se jim překážku zjednodušit a podat míč. Děti vůči sobě neměly žádnou zášť. Pokud se někomu překážka nevedla, nesmály se mu, pomohly a podpořily ho.



## **8.5 Realizace metody Pozorování a Rozhovoru II**

Pozorování II se uskutečnilo poslední týden v dopoledních hodinách mého akčního výzkumu. Při pozorování jsem opět zjišťovala, zda si děti ve dvou skupinách A, B hrají samy a jak si vybírají kamarády. Pozorováním skupiny B jsem mohla zjistit, zda v dětech můj pedagogický program zaměřený na vztahy mezi dětmi v mateřské škole vztahy pozměnil, upevnil, a potvrdil nebo vyvrátil, co jsem první týden vypožorovala, a zda na ně měl vliv Rozhovor I.

Rozhovor II se uskutečnil poslední den mého akčního výzkumu v dopoledních hodinách s dětskými skupinami A, B. V individuálním rozhovoru jsem měla možnost si potvrdit nebo vyvrátit to, co jsem vypožorovala, a také u skupiny B zjistit, zda pedagogický program pozměnil vztahy mezi dětmi ve skupině.

### **8.3.1 Pozorování II**

Výsledky Pozorování II skupiny A, B jsou shrnuté do tabulek č. 9 - 13, kde je zobrazen stav pozorování po pedagogickém programu u skupiny B a pozorování u skupiny A.

Tabulka č. 9 a č. 10 ukazuje, že ve skupině A si všechny děti dokážou vybrat herního partnera, ale volba se stále každý den odlišuje. Převažuje herní partnerství mezi dvěma dětmi a snížil se počet dětí hrajících si osamoceně (Radek a Kuba čekali na svého kamaráda). Zajímavé je, že některé děti si po své nepřítomnosti v MŠ ze začátku dne hrály samy, a poté si vybraly jednoho herního partnera (Adélka, Verunka). Zvýšení počtu spoluhráčů se pozměnil i u Kačky ml., která si hrála v kolektivu jednoho až dvou dětí oproti předchozímu pozorování. I volná hra Kačky st. se změnila, hrála si s jedním kamarádem oproti ostatním dnům, kde si hrála sama nebo jen spíše pozorovala své kamarády. Děti si své kamarády vybíraly opět podle zájmů a oblíbené hry (Kristýnka, Radek a Kačka si společně hráli v kuchyňce, Míša, Kuba s Filipem si stavěli z kostek). S porovnáním s tabulkou č. 4 a č. 5 je vidět, že se u skupiny A zvýšil počet herních partnerů, snížil se výskyt samostatné hry, a výběr kamarádů ke hře se stále proměňoval, ale typ volby partnerů ve hře byl obdobný.

Tabulka č. 9

Pozorování II skupiny A - 16. 2. 2012

Dítě	Věk	čas 7:30	7:45	8:00	8:15	8:30	8:45
Adélka	3,9 let						
Radek	4,1 let		S	S	K 1	K 2	K 3
Marek	5 let			K 1	K 2	K 2	K 3
Matýsek	4,7 let			K 1	K 2	K 3	K 3
Míša	3,9 let		K 1	K 1	K 2	K 2	K 3
Filip	4,1 let			K 1	K 2	K 2	K 3
Kuba	4,5 let	K 1	K 1	K 1	K 1	K 1	K 2
Kristýnka	4,6 let	K 1	K 1	K 1	K 1	K 2	K 3
Kačka ml.	3,2 let		K 1	K 1	K 1	K 2	K 2
Kačka st.	3,5 let	S	S	S	S	S	K 1
Verunka	4,1 let						
Kristián	4,2 let		K 1	K 1	K 1	K 2	K 3
Julinka	3,11 let		S	K 1	K 1	K 2	K 2

Tabulka č. 10

Pozorování II skupiny A - 17. 2. 2012

Děti	věk	čas 7:30	7:45	8:00	8:15	8:30	8:45
Adélka	3,9 let		S	S	K 1	K 1	K 1
Radek	4,1 let	K 1	K 1	K 2	K 2	K 2	K 2
Marek	5 let						
Matýsek	4,7 let						
Míša	3,9 let		K 1	K 1	K 2	K 2	K 2
Filip	4,1 let		K 1	K 1	K 2	K 2	K 2
Kuba	4,5 let		K 1	K 2	K 2	K 1	K 2
Kristýnka	4,6 let		S	K 1	K 2	K 2	K 3
Kačka ml.	3,2 let			K 2	K 2	K 2	K 2
Kačka st.	3,5 let	S	S	S	S	K 1	K 1
Verunka	4,1 let		S	K 1	K 1	K 1	K 2
Kristián	4,2 let	K 1	K 1	K 2	K 2	K 2	K 2
Julinka	3,11 let						

Tabulka č. 11 - 13 ukazuje, že ve skupině B převažuje partnerství mezi dvěma až třemi dětmi a je bližší podobnost v počtu partnerů ve třech po sobě jdoucích dnech. Je zajímavé, čím více dnů jsou děti spolu ve skupině, tím více se počet jejich herních partnerů zvyšuje, ale výběr kamarádů k volné hře zůstává podobný (typické u Elenky, Dana st., Emy st. a Natálky, kde jejich počet partnerů ve hře se poslední den zvýšil na tři spoluhráče). Dívky si za své kamarády vybíraly spíše dívky (Elenka, Kačenka, Ema st., Natálka a Ema ml.), a naopak chlapci se kamarádili spíše s chlapci (Dan st., Matýsek, Petr, Ondra a Dan ml.), jelikož si děti tohoto věku už uvědomují rozdíly mezi pohlavím a mají odlišné zájmy a potřeby volné hry. Snížil se výskyt samostatné hry u dětí, které jsou v této skupině kratší dobu (Matýsek, Ema ml. - posun až na tři herní partnery), díky poznání více nových kamarádů a sblížení se s nimi při hrách. S porovnáním s tabulkou č. 6 a č. 7 mohu říci, že se u skupiny B zvýšil počet kamarádů ve volné hře, ale výběr kamarádů zůstal podobný a klesl počet dětí hrajících si samostatně. Tento posun mohu připsat programu, který měl posílit vzájemné poznání dětí v této skupině, prohloubit dětská přátelství a také naučit děti pochopit a vnímat druhé (především ty, kteří nejsou v dětské skupině výrazní a málo se začleňují) a v neposlední řadě být ochoten pomáhat a spolupracovat.

Tabulka č. 11

Pozorování II skupiny B - 13. 2. 2012

Dítě	Věk	čas 7:30	7:45	8:00	8:15	8:30	8:45
Elenka	5,1 let	K 1	K 1	K 1	K 1	K 2	K 2
Šimon	6,7 let						
Dan st.	6,3 let	S	S	K 1	K 2	K 2	K 2
Matýsek	5,1 let	S	S	K 1	K 2	K 2	K 2
Kačenka	5,4 let		K 1	K 1	K 2	K 2	K 2
Ema st.	5,5 let				K 2	K 3	K 3
Natálka	5,5 let		K 1	K 2	K 2	K 3	K 3
Ema ml.	5 let	K 1	K 1	K 1	K 1	K 2	K 2
Petr	5,4 let			K 1	K 2	K 2	K 2
Ondra	5,6 let						
Dan ml.	5,2 let		S	S	K 2	K 2	K 2

Tabulka č. 12

Pozorování II skupiny B - 14. 2. 2012

Dítě	Věk	čas 7:30	7:45	8:00	8:15	8:30	8:45
Elenka	5,1 let	K 1	K 1	K 1	K 2	K 2	
Šimon	6,7 let						
Dan st.	6,3 let		K 2	K 2	K 3	K 3	
Matýsek	5,1 let	S	K 1	K 1	K 3	K 2	
Kačenka	5,4 let	K 1	K 1	K 2	K 2	K 2	
Ema st.	5,5 let			K 2	K 2	K 2	
Natálka	5,5 let		K 1	K 2	K 2	K 3	
Ema ml.	5 let	S	K 1	K 1	K 2	K 2	
Petr	5,4 let		K 2	K 2	K 3	K 3	
Ondra	5,6 let	K 1	K 2	K 2	K 3	K 3	
Dan ml.	5,2 let	K 1	K 1	K 1	K 2	K 3	

Tabulka č. 13

Pozorování II skupiny B - 15. 2. 2012

Dítě	Věk	čas 7:30	7:45	8:00	8:15	8:30	8:45
Elenka	5,1 let	K 1	K 1	K 2	K 3	K 2	K 3
Šimon	6,7 let						
Dan st.	6,3 let		K 2	K 2	K 3	K 3	K 3
Matýsek	5,1 let	S	K 2	K 2	K 3	K 3	K 3
Kačenka	5,4 let	K 1	K 2	K 2	K 2	K 3	K 3
Ema st.	5,5 let	K 1	K 2	K 2	K 3	K 3	K 3
Natálka	5,5 let		K 2	K 2	K 3	K 3	K 3
Ema ml.	5 let	K 1	K 1	K 2	K 3	K 2	K 2
Petr	5,4 let			S	K 3	K 3	K 3
Ondra	5,6 let						
Dan ml.	5,2 let	S	K 2	K 2	K 3	K 3	K 3

### 8.3.2 Rozhovor II

Cílem individuálního Rozhovoru II s dětmi bylo zjistit, zda se po celém akčním výzkumu kamarádství mezi dětmi změnilo a zda se po mém pedagogickém programu zaměřeném na podporu vztahů dětí ve třídě u skupiny B prohloubilo nebo změnilo přátelství mezi dětmi. Zda tu děti poznaly nebo našly nové kamarády.

Výsledky Rozhovorů II skupin A, B, jsou shrnuté následovně:

#### Otázka č. 1: Pohlaví

Skupina A: Pohlaví tázaných osob bylo 38,5 % dívek a 61,5 % chlapců.

Skupina B: Pohlaví tázaných jedinců bylo 60 % dívek a 40 % chlapců.

#### Otázka č. 2: Věk

Skupina A: Průměrný věk dětí byl 4,0 roku.

Skupina B: Průměrný věk dětí byl 5, 8 roku.

#### Otázka č. 3: Těšíš se rád(a) každý den do školky?

Skupina A: Na otázku, zda se těší do školky, odpovědělo 100 % dětí, že se těší.

Skupina B: Většina dětí odpověděla, že se těší každý den do MŠ. Dan st., Matýsek, Pája a Karolína uvedli, že se těší „někdy“, a Svatuška jediná řekla, že se netěší.

#### Otázka č. 4: Proč se (ne)těšíš do školky?

Skupina A: Nejčastější odpověď na to, proč se děti těší do MŠ, byla: na kamaráda, nebo že se jim tu líbí.

Skupina B: Většina dětí uvedla, že se těší na kamarády, Ondra s Danem ml. uvedli hračky.

**Otázka č. 5: Máš nějakého kamaráda(dku) ve školce, na kterého se těšíš?**

Skupina A: Nejčastější jména, které děti uvedly, byly: Verunka, Matýsek, Marek, Kuba (shoda s Rozhovorem I) a Kristián. Nikdo nezmínil Adélku (ta uvedena v Rozhovoru I, že se na ni děti těší), Radka, Kristýnku, Kačenku st. a Julinku.

Skupina B: Nejčastější jméno, které děti uvedly, byl Dan st. (shoda s Rozhovorem I). Odpověď Natálky byla, že se těší na všechny kamarády.

**Otázka č. 6: Máš tu i více kamarádů, na které se těšíš?**

Skupina A: Většina dětí uvedla jméno, které se u dalších dětí neopakovalo, Adélka a Marek uvedli Kristýnku a Matýsek s Kristýnkou uvedli Kubu. Nejčastěji uvedené jméno bylo Adélka (ta nebyla v otázce č. 5 vůbec uvedena).

Skupina B: Nejvíce děti uvedlo, že se těší na „všechny“, Dan ml. a Majdalenka odpověděli, že se na nikoho dalšího netěší.

**Otázka č. 7: Poznal (a) jsi ve školce nějakého nového kamaráda(dku)?**

Skupina A: Většina dětí uvedla, že tu nového kamaráda nepoznala. Radek a Kačka st. tu poznali Adélku (ti v Rozhovoru I uvedly, že nikoho nového nepoznali).

Skupina B: Nejvíce dětí odpovědělo, že tu nového kamaráda nepoznaly, Šimon a Svatuška tu poznali Majdalenku (asi proto, že byli spolu ve skupině při pedagogickém programu).

**Otázka č. 8: Kdo je tvůj nejlepší kamarád?**

Skupina A: Na tuto otázku se nejvíce dětí shodlo na Markovi. Nikdo neuvedl Kubu, Kristýnku, Kačku st., Verunku a Julinku. (Zajímavé je, že na Kubu a Kristýnku se děti těší - otázka č. 5)

Skupina B: Nejvíce dětí se shodlo, že jejich nejlepší kamarád je Kačenka a Dan st. (ten uveden také jako kamarád, na kterého se děti těší v otázce č. 5 a v Rozhovoru I shoda jako nejlepší kamarád). Nikdo neuvedl Matýska, Dana ml., Páju a Majdalenku.

**Otázka č. 9: Vídáš se s nějakým kamarádem(dkou) i mimo školku?**

Skupina A: Většina dětí uvedla, že se s nikým ze školky nevidá. Radek, Míša, Filip (v Rozhovoru I uvedl, že se s nikým ze školky nevidá), Kačka ml. a Kristián se s kamarády ze školky vídají.

Skupina B: Všichni odpověděli, že se s nikým mimo školku nevidají.

**Otázka č. 10: Máš ve školce nějaké kamarády(dky), které znáš už dlouho?**

Skupina A: Nejčastější jméno, které děti uvedly, bylo: Marek (ten zmíněn také v otázce č. 5, 8). Nikdo nezmínil Míšu, Kačku st., Kristiána a Julinku.

Skupina B: Každé dítě uvedlo jednoho kamaráda. Nikdo neuvedl Matýska, Páju a Majdalenku (tu děti uvedly, že ji poznaly - otázka č. 8).

**Otázka č. 11: Máš každou chvíli jiného kamaráda(dku)?**

Skupina A: Z celé skupiny většina dětí odpověděla, že se jim kamarádství nemění. Jediný Marek uvedl, že se mu kamarádi často mění (ten je uveden dětmi také jako nejlepší kamarád, děti se na něj těší a znají ho dlouho - otázka č. 5, 8, 10).

Skupina B: Celá skupina dětí odpověděla, že se jim kamarádství nemění.

**Otázka č. 12: Je ve vaší třídě někdo, s kým se všichni rádi kamarádí?**

Skupina A: Nejčastější odpověď na tuto otázku byla, že děti „neví“, s kým se všechny děti kamarádí. Adélka s Míšou uvedli Filipa a Matýsek s Kristýnkou zmínili Kubu (na toho se děti těší – otázka č. 6).

Skupina B: Většina se shodla na tom, že tu není nikdo, s kým se všichni kamarádí, nebo že „neví“. Karolína a Majdalenka odpověděly, že se v MŠ kamarádí všichni se všemi.

**Otázka č. 13: Je ve vaší třídě někdo, kdo se s nikým nekamarádí?**

Skupina A: Většina dětí odpověděla, že není nikdo, s kým se všichni nekamarádí, nebo že „neví“. Adélka a Filip uvedli Verunku (ta neuvedena ani v otázce č. 8 jako nejlepší kamarádka a v Rozhovoru I uvedena, že se také s ní děti nekamarádí).

Skupina B: Skoro všichni odpověděli, že není ve třídě nikdo, s kým se děti nekamarádí. Jediná odlišná odpověď byla od Páji, která uvedla, že se děti nekamarádí s ní.

**Otázka č. 14: S kým si nejraději hraješ?**

Skupina A: Nejčastější uvedená jména, s kým si děti nejraději hrají, byla: Kristián a Marek. Adélka si hraje nejraději sama (věkově nejmladší).

Skupina B: Každé dítě uvedlo jiného kamaráda. Nejčastěji to byl Pěť a Elenka. Majdalenka a Svatuška si hrají se všemi.

**Otázka č. 15: Co se ti v MŠ nejvíce líbí?**

Skupina A: Většina uvedla, že se jim v MŠ nejvíce líbí hračky. Některé děti uvedly i své kamarády (Adélku, Kristiána).



Skupina B: Většina dětí uvedla, že se jim v MŠ nejvíce líbí hračky. Šimonovi a Karolíně se líbí „všechno“.

**Otázka č. 16: Je něco, co se ti ve třídě nelíbí?**

Skupina A: Nejčastěji byla uvedena konkrétní hračka, nebo že tu není nic, co se jim nelíbí.

Skupina B: Dětem se ve třídě nelíbí některé hračky (stavebnice, autodráha). Ostatní děti uvedly, že tu nic takového není, co by se jim nelíbilo. Matýsek odpověděl, že se mu ve třídě nelíbí holky.

**Otázka č. 17: Chodíš do školky rád/ráda?**

Skupina A: Všechny děti odpověděly, že chodí do školky rády.

Skupina B: Skoro většina dětí uvedla, že do školky chodí ráda. Jediný Dan st. uvedl: „někdy ne“ (přitom je dětmi vybírán jako oblíbený) a Pája do školky nechodí ráda (shoda v negativních odpovědích s otázkou č. 13, ani není uvedena dětmi jako nejlepší kamarádka a jako ta, kterou znají děti dlouho - otázka č. 8, 10).

**Otázka č. 18: Těšíš se po celém dni ve školce domů?**

Skupina A: Všechny děti odpověděly, že se těší po celém dnu ve školce domů, a to nejvíce na své hračky, pohádku a člena rodiny (tátu, mámu).

Skupina B: Většina dětí odpověděla, že se domů po školce těší, a to nejvíce na člena rodiny (sestru, bratra, mámu) a hračky. Dan st. se těší domů na jiné kamarády (proto se asi netěší každý den do školky a nevyhledává ke společné hře tolik partnerů). Už se zde neobjevuje jméno Emy ml., která v Rozhovoru I uvedla, že se netěší domů a s nikým se dlouho nezná (možná je to z důvodu, že ji pedagogický program posunul).

Otázky jen pro skupinu B, zjišťující stav po pedagogickém programu:

**Otázka č. 19: Jaká hra, kterou jsme spolu hráli, se ti nejvíce líbila?**

Skupina B: Většina dětí se shodla, že se jim nejvíce líbila hra „Ostrov“.

**Otázka č. 20: Poznal jsi během her nějakého nového kamarád(du)?**

Skupina B: Skoro všichni odpověděli, že nikoho nového nepoznali. Šimon uvedl, že poznal Svatušku a Pája Majdalenku (byli spolu ve skupině při poslední hře).

**Shrnutí Rozhovoru II**

Dle mého předpokladu byly odpovědi v Rozhovoru II s dětmi různé, i když otázky byly shodné s Rozhovorem I a navíc u skupiny B byly položeny dvě otázky týkající se pedagogického programu. Potvrdila jsem si, že velice záleží na věku, pohlaví dětí, místu konání rozhovoru, jejich vyjadřovacích schopnostech a psychickém stavu.

Rozhovor se skupinou A jsem vedla v klidné místnosti a nikdo s ostatních dětí nás nerušil. Jejich odpovědi byly v porovnání s Rozhovorem I promyšlenější a ne tolik náhodné. Bylo to asi z důvodu, že mě děti více znaly a nestyděly se. Některé odpovědi byly shodné s Rozhovorem I - těší se každý den do školky, nejvíce na kamarády, většina dětí se s nikým mimo školku nevidá, Marka znají děti dlouho, kamarádství se dětem nemění, nejčastěji si hrají s Kristiánem a Markem, v MŠ se dětem líbí i nelíbí hračky, chodí do školky rády a těší se po celém dni ve školce nejvíce na své hračky a člena rodiny. Vyskytly se tu i zcela odlišné odpovědi od ostatních, kde Adélka uvedla, že si nejraději hraje sama. Adélka je nejmladší dítě ve skupině a podle mého názoru a z pozorování bych řekla, že nemá velkou potřebu nalézat stále partnera ke hře, možná je to i z důvodu, že nemá doma prostor k volné hře (od paní učitelky vím, že má mladšího sourozence a musí mamince doma pomáhat) a zde si uspokojuje svou herní potřebu. Podle shod odpovědí dětí má největší dominantní postavení Marek, Kristián a Adélka. Ostatní o nich hovoří jako o oblíbených, se kterými si všichni hrají a těší se na ně. Naopak mezi více negativní jedince uvedly děti Verunku a Kačku st. Verunka je nevýrazná tichá dívka, která na sebe ničím neupozorňuje, a myslím si, že proto není

děťmi tolik přijímána. Kačka st. je velice uzavřená a neprůbojná a ze svého pozorování vím, že si hraje spíše sama a ráda pozoruje hru ostatních. Z tohoto důvodu ji děti nevyhledávají ke společné hře. Proto by si tyto dívky zasloužily větší pozornost učitelky s cílem začlenit je do skupiny jejich vrstevníků.

Rozhovor II se skupinou B se konal po pedagogickém programu. Místo pro rozhovor mi zvolila paní učitelka, a to ve stejné místnosti, kde si děti hrály. Děti při rozhovoru seděly zády k ostatním, ale i tak byly méně soustředěné, neklidné a občas měly potřebu sledovat hru svých kamarádů, což můj rozhovor velice ovlivňovalo. Otázky, které jsem jim pokládala, se snažily poslouchat, ale občas je něco vyrušilo a musela jsem svou otázku zopakovat. Občas se ale nad svými odpověďmi zamýšlely. Některé odpovědi se shodovaly s Rozhovorem I - děti se těší do MŠ na kamarády (na Dana st.) a na hračky, kamarádství se jim ve třídě nemění, v MŠ se dětem líbí i nelíbí hračky a po celém dni ve školce se těší domů a to nejvíce na své hračky a člena rodiny. Vyskytly se tu i zcela odlišné odpovědi, a to u Svatušky, která uvedla, že se do MŠ každý den netěší (podle mého názoru měla obavy z rozhovoru, jelikož nebyla přítomna po dobu mé účasti v MŠ a neznala mě), Matýskovi se nelíbí holky (Matýsek to podle mého mínění uvedl z důvodu, protože je nejmladší ve skupině B a začíná vnímat rozdíly mezi pohlavím) a Dan st. „někdy nechodí rád do školky“ a „někdy se tam netěší“ (tyto odpovědi měl obdobné už v Rozhovoru I. Také uvedl, že se domů těší na jiné kamarády, i když je děťmi ze školky oblíben, má tato informace pro jeho odlišné odpovědi význam.) Děti se shodly na tom, že dominantní postavení má u nich ve třídě Dan st., Šimon a Majdalenka. Jsou velice oblíbení, jejich přítomnost je pro ostatní důležitá a děti o nich rády hovoří. Odpovědi Páji měly velice negativní charakter. Odpověděla, že se s ní nikdo nekamarádí, ráda si hraje sama a nechodí ráda do MŠ. Podle informací od paní učitelky a z pozorování lze říci, že Pája je silná individualistka, která se snaží být jedinečná, vyčleňovat ze skupiny a zaujmout svým chováním okolí. Nemá ale žádné psychické ani fyzické problémy, a proto by jí měly učitelky věnovat větší pozornost ve vztahu k případným potřebám kamarádství.

Ve spojení s pedagogickým programem jsem děťem u skupiny B v Rozhovoru II položila otázky, kterými jsem hlavně chtěla zjistit, zda děti tento program oslovil a zda tu poznaly někoho nového a také zda vztahy mezi děťmi program pozměnil nebo upevnil. Nejvíce se děťem líbila hra „Ostrov“, jejímž cílem bylo podnítit spolupráci a

pomáhat druhým. Děti jsem asi nejvíce ovlivnila tím, že jsem je rozdělila do určených skupin, kde se mohly více poznat. S tím souvisela i moje druhá otázka v rozhovoru, koho děti při hrách poznaly. Většina dětí odpověděla, že nikoho nového nepoznala, protože již spolu chodily v minulém roce do třídy. Ale velice překvapivě odpověděl Šimon, který uvedl, že poznal Majdalenku. Bylo to z důvodu, že spolu byli ve stejné skupině a neměl tam žádného svého nejlepšího kamaráda ani jedince stejného pohlaví a, tak měl možnost tuto dívku více poznat. Také je zajímavé, že Majdalenka při celém pedagogickém programu měla problémy se začleňováním a spoluprací ve skupině, ale během programu se velice posunul stav jejího studu a ke konci se začala začleňovat a děti ji v rozhovorech často pozitivně uváděly. Stejně tak Matýsek, který není dětmi tolik uváděn; jeho posun v aktivitách a začleňování měl také veliký pozitivní obrat. Celkově si myslím, že není zcela jasné, do jaké míry pedagogický program změnil vztahy mezi dětmi, z důvodu krátkého trvání. Ale řekla bych, že u některých jedinců (především u těch méně výrazných - Majdalenka, Matýsek, Ema ml.) vztahy pozměnil. Děti si jich začaly všímat, více se s nimi kamarádit a začleňovat je do společných aktivit. Byly tu i ti, jejichž vztahy se více upevnily, a to ve spojení nejlepších kamarádů a dominantních jedinců (typické pro Dana st., Šimona, Elenku a Natálku, u kterých jsem pozorovala, že spolu téměř pokaždé trávily veškerý čas.).

## **9 Výsledky akčního výzkumu**

Výsledky mého akčního výzkumu pomohly blíže objasnit odpovědi na výzkumné otázky:

### **1. Mají kamarádské vztahy i víceměsíční trvalost?**

Z výsledků výpovědí učitelek lze říci, že podle nich jsou přátelství mezi dětmi spíše krátkodobá a měnící se. Naopak názor dětí na změnu kamarádů ve skupině je zcela odlišný, jak od odpovědí učitelek, tak především ze zdrojů z odborné literatury. Ve vstupním a výstupním rozhovoru se všechny děti shodly na tom, že navazují dlouhodobější přátelství, jak ve třídě mladších tak i starších dětí, a kamarádství ve skupině se jim nemění.

### **2. Převládají ve sledované třídě pozitivní vztahy ve dvojicích, nebo i vícečlenná kamarádství?**

U věkově částečně smíšené třídy dětí ve věku 3-5 let jsem ze svých pozorování a rozhovorů zjistila, že tu převládají pozitivní vztahy, jejichž počet členů se stále mění, a převažuje tu partnerství tvořené ve dvojicích, které jsem si potvrdila především při pozorování volné hry v dopoledních hodinách. Děti nerozlišují rozdíly mezi pohlavím a jejich přátelství tu převažují mezi všemi podobná. Čím je dítě v této třídě věkově starší, tím více si uvědomuje hodnotu vztahů a tvoří se svými vrstevníky vícečetná kamarádství. To jsem zpozorovala u chlapce, který se snažil vést hru při dopoledních činnostech ve skupině svých vrstevníků a rozhodoval, kdo si s ním bude hrát a kdo ne. Naopak u třídy věkově homogenní, kde byly děti ve věku 5-7 let, byly vztahy jasnější a trvalejší. Převládaly zde vztahy pozitivní, které se tvořily ve dvojicích, což byly především nerozluční nejlepší kamarádi a dominantní jedinci, a i vícečlenná kamarádství, která se rozlišovala podle pohlaví dětí. To jsem mohla pozorovat především ve volné hře, kde si dvě dívky spolu opakovaně kreslily u stolku, nebo u skupiny chlapců, která se vracela ke hře s autodráhou.

### **3. Objevují se ve třídě mateřské školy i děti odmítané dětskou skupinou, jak to vidí děti a jak učitelky?**

Z výsledků dotazníkového šetření lze říci, že učitelky v mateřské škole děti odmítané dětskou skupinou neobjevují. Mezi dětmi v obou třídách převažují podle nich vztahy pozitivní a není tu jedinec, s nímž se děti nekamarádí nebo nechtějí kamarádit. Naopak názory v rozhovorech s dětmi na jedince odmítané dětskou skupinou jsou zcela odlišné. Většina dětí se shodla, že není nikdo, s kým se všichni nekamarádí. Vedle toho byla uvedena některá jména dětí v obou skupinách, která nejsou vyhledávaná. U první skupiny se děti v rozhovorech shodly na dívce a v druhé skupině shoda nebyla tolik jasná, ale byl uveden jeden chlapec. Poté jiná dívka uvedla sama sebe a chlapec řekl, že se nekamarádí „holky s klukama“.

### **4. Jak přijímají děti mateřskou školu, převažují pozitivní zkušenosti?**

Z výsledků rozhovorů lze říci, že v obou třídách mateřské školy většina dětí přijímá mateřskou školu velice pozitivně. Děti se shodly na tom, že chodí každý den do MŠ rády, těší se sem na kamarády a hračky, líbí se jim tu a mají tu kamarády ke hře. Naopak jedna dívka odpověděla, že nechodí do školky ráda, a dvě děti (chlapec a dívka) se netěší každý den do MŠ.

### **5. Jsou si děti i učitelky vědomy, že jsou ve třídě dominantní děti, a jak na ně ostatní reagují?**

Podle dotazníkového šetření si učitelky uvědomují výskyt dominantních jedinců v mateřské škole, ale na konkrétním jedinci se vůbec neshodly. Oproti dětem, které se v rozhovorech shodly na dominantních jedincích (chlapec ve věkově mladší skupině, dva chlapci ve skupině starších dětí), kteří jsou jejich kamarády, na které se děti těší, jsou nejlepšími kamarády, které znají dlouho a s kým si často hrají. Děti je přijímají jako autoritu a vzhlížejí k nim.

## **Závěr**

Cílem bakalářské práce bylo zjistit, jaké vztahy převládají mezi dětmi v předškolním období, jaké trvání mají a zda je lze pomocí her podporujících prosociální chování pozitivně podpořit a rozvíjet. Práce je zaměřena především na vývoj potřeby sociálních vztahů u předškolního dítěte a poté ověřována v části praktické.

Na základě prostudované odborné literatury zaměřené na sociální oblast jsem mohla splnit všechny určené cíle práce, ale pro splnění jsem si nezvolila dostatečný časový rozsah mého akčního výzkumu, avšak i tyto výsledky mají důležitou hodnotu a zajímavé zjištění.

Velkým překvapením pro mě byly rozdílné názory učitelek a jejich vnímání vztahů mezi dětmi. Domnívám se, že by se měly více zajímat o aktuální pohled na dětskou osobnost a více se věnovat procesům, které vznikají v dynamice vztahů mezi dětmi a uvědomovat si jejich důležitost. Jak jsem zjistila, nevnímají hodnotu vztahů v dostatečné míře a tolik se o tuto problematiku nezajímají. Měly by do své pedagogické práce zařadit více činností podporujících prosociální chování a více se zaměřit na vztahy dětí. Měly by se naučit vnímat vztahy ve skupině a vlastnosti každého jedince a především vytvořit prostředí vhodné pro soužití dětí ve skupině a stanovit jasně daná pravidla. I pro mne jako budoucí učitelku je toto zjištění velice motivující pro zahrnutí podpory vztahů mezi dětmi do programů mé práce. Ve své budoucí profesi bych chtěla rozvíjet své teoretické a praktické dovednosti o této problematice a získat tak zpětnou vazbu během několika let.

I přes krátkodobý realizovaný pedagogický program byly hry pro děti velice přínosné. Naučily se spoustu nových her s pravidly, které chtěly i několikrát opakovat, a především v dětech rozvíjely vztahy a přátelství, které jsou pro ně velice důležité, což bylo pro mne velice potěšující. Hry, které byly zaměřené na sociální a osobnostní rozvoj, usnadnily opět i prohloubené přátelské vztahy ve skupině. Časový rozsah programu by ale měl mít pro příští realizace dlouhodobější charakter, aby byly děti více pozitivně podpořeny a rozvíjeny. Přínosné, jak pro mě, tak pro děti bylo, že se dětem nejvíce líbil den, který měl za cíl vyvolat v nich ochotu spolupráce a pomoci si

navzájem. Byl motivován příběhem, do kterého se děti velmi rychle vžily. Mohu tak potvrdit, že motivace je opravdu důležitá pro jakoukoliv činnost každého pedagoga.

Ve vztahu k zvoleným cílům jsem zjistila, že časový rozsah dětských přátelství je podle učitelek krátkodobý a vztahy mezi dětmi se často mění. Naopak děti vnímají přátelství jako dlouhodobé a neměnné. Děti si vybírají kamarády pro uspokojení své potřeby, a to především ze společných zájmů, oblíbené hry, hračky nebo společných známých rodičů či příbuzenského vztahu. Dominance se ve skupinách vyskytuje a učitelky i děti ji vnímají a reagují na ni pozitivně. Ve třídách mateřské školy převažují mezi dětmi vztahy pozitivně laděné, ale objevují se i jedinci, kteří se tolik nezačleňují do dětských skupin, a proto jsou občas dětmi negativně přijímány. V mateřské škole se dětem nejvíce líbí hračky a kamarádi, na které se těší každý den. Dále se pak těší na jídlo, kroužky a v neposlední řadě i na paní učitelku. Naopak se dětem nelíbí povinný odpočinek po obědě, a i některé hračky. Děti přijímají mateřskou školu převážně pozitivně, ale jsou tu i jedinci, kteří do MŠ nechodí rádi a netěší se sem každý den. Učitelky vnímají vztahy v dostatečné míře, ale jejich přehlednost o kvalitě vztahů mezi dětmi není zcela dostatečná. Zjistila jsem, že je důležité vytvořit vyhovující program pro děti ve věku 5-7 let. Je také podstatné si svoji práci zpětně reflektovat a uvědomit si, co můžu ve svém pedagogickém programu změnit a na co se více zaměřit. Při delším kontaktu s dětmi jsem je mohla více poznávat a zjistit, co je pro ně důležité, jaké vztahy v dětské skupině převažují a kdo má dominantní postavení nebo kdo se nezačleňuje. Bylo velice těžké během pedagogického průběhu programu pozorovat vztahy mezi dětmi a na děti reagovat. Je ale velice důležité být s dětmi stále v kontaktu a přirozeně plnit jejich potřeby.

Na závěr bych chtěla uvést, že není jednoduché zjišťovat, jaké jsou vztahy mezi dětmi ve skupině. Na jedné straně se jedná o dlouhodobý proces, který nelze během krátké doby vypořádat, a na straně druhé se jedná o různorodé chování v závislosti na složení dětské skupiny a situacích, které vytváří. I tak jsem mohla během své praxe ve třídách mateřské školy částečně zjistit, jaké vztahy mezi dětmi v předškolním období převládají. Věřím, že jednou budu schopna děti vést k správnému chování a naučím je správně rozvíjet doposud získané poznatky a dovednosti.



### **Použitá literatura:**

- CLAYCOMB, P. Školka plná zábavy. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7376-120-4.
- ČAČKA, O. Psychologie dítěte. Tišnov: Sursum, 1996. ISBN 80-85799-03-0.
- FONTANA, D. Psychologie ve školní praxi. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-725-1.
- FOUNTAIN, S. Místo na slunci. Praha: Tereza, 1994.
- HELUZ, Z. Dítě v osobnostním pojetí. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.
- HERMOCHOVÁ, S. Hry pro život. Sociálně psychologické hry pro děti a mládež. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-79-8.
- KOŤÁTKOVÁ, S. Dítě a mateřská škola. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1568-1.
- KOŤÁTKOVÁ, S. Hry v mateřské škole v teorii v praxi. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0852-3.
- LANGMEIER, J. Vývojová psychologie. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.
- MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. Psychologie pro učitelky mateřské školy. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-X.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ E., MAREŠ, J. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- ŘÍČAN, P. Cesta životem. Praha: Portál, 2004. 80-7178-829-5.
- SMITH, Ch. A. Třída plná pohody. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-602-0.
- SMOLÍKOVÁ, K. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004. ISBN 80-87000-00-5.
- ŠULOVÁ, L. Předškolní dítě a jeho svět. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0752-2.
- VÁGNEROVÁ, M. Vývojová psychologie. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

### **Internetové zdroje:**

- KOLÁŘ, Michal. Šikana v mateřské škole: diferenciální diagnostika – jak rozlišit šikanování od škádlení?. Metodický *portál: Články* [online]. 28. 03. 2011, [cit. 2012-06-01]. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/PUI/11303/SHKANA-V-MATERSKE-SKOLE-DIFERENCIALNI-DIAGNOSTIKA---JAK-ROZLISIT-SIKANOVANI-OD-SKADLENI.html>>. ISSN 1802-4785.